ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2013

Материалы
международной научной конференции
26–29 июня 2013 г.,
Санкт-Петербург

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И, Герцена
2013

ББК 88.5,021
С56

Печатается по решению редакционно-издательского совета РГПУ им. А. И. Герцена

Редакционная коллегия:
Т. А. Круглякова (отв. ред.),
М. А. Еливанова, М. Б. Елисеева

С56 Проблемы онтолингвистики — 2013: Материалы международной научной конференции 26–29 июня 2013 г., Санкт-Петербург — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 528 с.

ISBN 978-5-8064-?????-?

В сборник вошли материалы международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики», которая ежегодно проходит в Санкт-Петербурге с 1994 г. Авторы сборника — лингвисты, психологи, дефектологи, специалисты в области преподавания русского языка как родного и как иностранного. В докладах участников конференции прослеживаются основные направления исследований детской речи: становление грамматического строя русского языка, освоение словарного состава, овладение письменной формой речи, исследуется речевое развитие детей с нормальным и отклоняющимся речевым развитием, анализируются ошибки детей, осваивающих русский язык как первый и как второй, сопоставляется речевое развитие детей, осваивающих разные языки: английский, болгарский, коми, немецкий, польский, якутский и др.

Книга адресована языковедам, психологам, методистам по развитию речи, преподавателям русского языка.

Конференция проводится при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 13-06-06062).

ББК 88.5,021

© Коллектив авторов, 2013
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2013
© О. В. Гирдова, оформление обложка, 2013

ISBN 978-5-8064-?????-?

ВВЕДЕНИЕ

Международные конференции, посвященные проблемам становления речи ребенка, ежегодно проходят на базе РГПУ им. А. И. Герцена начиная с 1994 года. Организация конференций, объединяющих ученых-онтолингвистов из разных городов и стран, — одно из важнейших направлений работы постоянно действующего семинара по онтолингвистике, который существует в РГПУ с конца 1980-х и в настоящее время является одной из секций Петербургского лингвистического общества.

Год от года в конференциях по детской речи принимает участие все большее количество участников, доклады и круглые столы охватывают значительный круг проблем, ширится география онтолингвистических исследований. Среди участников конференции 2013 года ученые из России (от Архангельска до Владивостока), США, Австрии, Беларуси, Болгарии, Германии, Израиля, Италии, Казахстана, Латвии, Литвы, Нидерландов, Польши, Украины, Финляндии, Швеции.

Круг вопросов, завяленных в докладах, очень широк: постижение грамматики и лексики родного языка, овладение звуковой стороной речи, освоение чтения и письма, становление коммуникативной компетенции ребенка. Помимо традиционно обсуждаемых на конференциях по детской речи проблем предполагается рассмотреть вопросы развития метаязыковой деятельности ребенка, становления ребенка как читателя литературных произведений, освоения языка детьми с речевым дизонтогенезом.

Еще недавно для многих исследователей онтолингвистика была неотъемлемой частью психолингвистических штудий. Но в последнее время в исследованиях детской речи все настойчивее звучит социолингвистическая проблематика, и, кроме проблем становления индивидуальной языковой системы, исследователи задаются вопросами о факторах, определяющих разные пути в язык, о роли инпута в речевом и коммуникативном развитии ребенка, о гендерных различиях в освоении языка, о влиянии социального статуса семьи на речь ребенка.

Каждый год расширяется как круг обсуждаемых проблем, так и сам материал онтолингвистических исследований. Ученые не только изучают речь русскоговорящего ребенка-монолингва, но и обращаются к сопоставительным исследованиям, сравнивая развитие речи на польском, болгарском, английском, литовском, немецком, нидерландском, коми, украинском языках. Обсуждаются проблемы естественного и искусственного (учебного) билингвизма, рассматриваются особенности речи на русском языке и тех детей, для которых родными являются якутский, азербайджанский, и тех, кто одновременно осваивает русский и итальянский, шведский, немецкий, английский.

К онтолингвистам примыкают ученые, исследующие процесс изучения языков в учебных условиях как детьми, так и взрослыми, а также те, кому интересна эволюция родного языка в сознании индивида. Поэтому онтолингвистику последних лет можно определять не только как лингвистику детской речи, а более широко — как лингвистику приобретения и развития языка вообще.

Новая наука существует на стыке научных дисциплин — лингвистики, педагогики, психологии, физиологии речи. Онтолингвистические исследования 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. Среди участников конференции не только языковеды, но и практикующие педагоги, дефектологи, методисты. Многие из участников конференции не только проводят научные исследования в данной области, но и читают курс онтолингвистики, руководят магистерскими диссертациями и дипломными сочинениями, тем самым обеспечивая преемственность поколений.

Материалы конференции представлены в виде пленарных, секционных и стендовых докладов. Рабочие языки конференции — русский и английский.

Мы благодарим И. В. Яковлеву и Е. А. Офицерову, оказавших помощь в работе над этой книгой. Выражаем благодарность Российскому фонду фундаментальных исследований, поддержавшему проведение данной конференции (проект № 13-06-06062).

ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОНТОЛИНГВИСТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Е. И. Исенина (Иваново)

ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ (введение в проблему)

Решение научной проблемы опирается не только на конкретные результаты предыдущих исследований, но и на модель науки, которая существует в данный период времени. Психология науки связана со сменой модели науки по различным основаниям. В настоящее время не только в психологии, но и в других науках акцент в рассмотрении прогресса науки связан со сменой нормативно-ценностных парадигм, с типами рациональности (Кун 1962, Стёпин 1997). Смена парадигм представляет собой следующую последовательность: от классической к неклассической, а затем — к постнеклассической рациональности. Какие парадигмы развития психологии как науки были выделены?

В психологии выделяется период первоначального синкретизма — допарадигмальный период. Знания в этот период развивались в рамках философии, это — период дифференциации, раздробленности и стремлений к синтезу (Уилбер, 2004 Стёпин 1997, Гусельцева 2009 и др.). Следующие периоды дифференциации психологических знаний — классический и неклассический. В период классической рациональности психология становится отдельной наукой (возникает ассоциативная психология), она ориентируется на естествознание, строгость и точность. Завершение этапа — открытый кризис. На следующем — неклассическом этапе рациональности психологические школы 20 века ориентируются на различные типы анализа (физиологическая психология, психоанализ, гештальтпсихология, деятельностный и субъектно-деятельностный подходы), наблюдается расцвет различных психологических школ.

В связи с появившимися проблемами в синтетический период постнеклассической рациональности эти школы «выходят из своих пределов», что приводит к появлению новых областей науки (нейролингвистика, психолингвистика, этнопсихология и др.). Происходит критическое переосмысление дисциплины, развивается междисциплинарный дискурс, принимается сетевой принцип организации знания и герменевтическая (понимающая) ориентация исследований. Материал не подчиняется застывшей схеме, апробируется идеальная модель, которая может видоизменяться в зависимости от давления конкретного материала и использования специфических методов гуманитарных наук. Происходит «переход от анализа универсальных

законов — к анализу универсальных событий». Научные теории как модели «составляют взаимосогласованную сеть» (Гусельцева 2009: 23–25).

В постнеклассическом периоде развития наука имеет дело с «социальным конструированием реальности», «креативностью субъективного опыта», «расшифровкой внутренней логики развития», «благоговением перед развитием», «ситуативным детерминизмом», с «установкой на коммуникативность», с «субъектностью, саморазвитием и «ценностной опосредованностью знания», с «взаимосогласованностью теорий» (Гусельцева 2009: 26–29).

Появляются новые постулаты и принципы. Сознание человека включается в систему естественно-научных законов (Зеленкова 2009, Заде 1976). Исследователи приходят к выводу, что в гуманитарных дисциплинах можно опираться на постулаты, используемые в физике: на принцип дополнительности (для описания психофизиологических проблем), снимается методологическое противоречие между иерархией и сетью, которые являются дополняющими друг друга структурами организма и общества. Можно опираться на принцип неопределенности (при трудности описания локализации нейронных коррелятов высших психических функций и др.), на принцип несовместимости — ограничений в использовании точных объективных методов, необходимость введения герменевтических (интерпретационных и диалоговых) методов исследования (Зеленкова 2009: 35).

Самоорганизация знания и создание сетевых структур — это процессы, происходящие в мировой науке (Стёпин 1997: 108–121). В сетевом подходе системные уровни существуют, но ни один из них не может быть первичным или вторичным, каждый имеет свою роль в общей организации — «вложенные операционально замкнутые сети», «иерархия контекстов», что сравнимо с сетями интернета (Зеленкова 2009: 38, 39, Дойч 2001, Чью 1968). Психика — это динамическая система с рядом функций и феноменом самоорганизации взаимосвязанных и сильновзаимодействующих теорий и практик (Зеленкова 2009: 44). Необходимо ограничивать, но сочетать компетентность разных школ, не отказываясь от достижений ни одной из них (Корнилова 2009, Корнилова, Смирнов 2006).

Были выявлены основные признаки постмодернистких подходов к науке. Это — конструктивизм, контекстуализм и аперспективизм (Уилбер 2004, Зеленкова 2009). Конструктивизм означает, что «реальность не является полностью изначально данной, а частично «конструируется как интерпретация». Контекстуализм предполагает роль фоновых культурных контекстов, свободу оценок и многообразие точек зрения — экологическая модель развития У. Бронфенбреннера (Бурменская 1985, Исенина 2012). Третий признак постмодернизма — интегральный аперспективизм характеризуется многосторонним подходом к реальности и проявляется, например, в становлении сетевого мышления в психологии (Бейтсон 2000). В сетевом подходе делается акцент на описание компонентов сложных систем через их отношения, постулируется отсутствие подчинения одних элементов другими, обращается внимание на их синергетическое взаимодействие и взаимозависимость (холон). Исходя из его работы, Т.В. Зеленкова перечисляет интегративные механизмы научного контекста: синергетически возникающие новые свойства; роль положительных и отрицательных связей (связанных с требованиями среды) при прогрессивных скачках на более высокий уровень организации; самоорганизация и стабильность структуры при изменениях материала; образование вертикальных структур, переплетение которых при множестве уровней формирует горизонтальные сети; бесконечность контекстов; дихотомия частичности и целостности (Зеленкова 2009: 50). В интегральной психологии К. Уилбера (Уилбер 2004) одна из основных идей состоит в том, что в контекстуальном мышлении целое раскрывает новые смыслы, недоступные частям, затем проверяется новыми открытыми деталями и корректируется — диалектика целого и части. В сетевом подходе делается акцент на описание компонентов сложных систем через их отношения, постулируется отсутствие подчинения одних элементов другими, обращается внимание на их синергетическое взаимодействие и взаимозависимость. Имеются естественные иерархии сетей с разной полнотой охвата, уровнем сложности организации, с различной степенью интегрированности и дифференцированности объектов, и каждый более высокий уровень включает в себя предыдущий, так называемые «вложенные сети», «контексты контекстов» (Зеленкова 2009: 53–54). Контекст интегративных тенденций включает в себя такие необходимые признаки, как: повышение сложности и глубины познания, необходимость понимающей психологии, герменевтического аспекта сознания, переход к многоперспективному видению, увеличение теорий и практик, активизирующих интегративные процессы, проявление тенденций постсовременности — конструктивизма, контекстуализма и интегрального аперспективизма.

Существуют ли сейчас целостные, интегративные теории развития речи и языка? Я хочу обратить Ваше внимание на оригинальную экзистенциальную теорию языка и речи философа, психолога и психотерапевта Ю. Джендлина. В своей процессуальной целостной модели речи, несомненно, используется сетевой подход, интегральный подход к описанию реальности, контекстуализм, объединяется структурное и процессуальное, рассматривается тело, чувства, поведение в разных периодах развития речи. Меня интересовал в этой теории дословесный период развития речи.

В своей книге «Одна из моделей процесса» (Gendlin 1997) автор выстраивает процессуальную модель речи, основанную на новом целостном контекстно-процессуальном телесном подходе к коммуникации, речи и языку. Основной принцип действия модели — вначале взаимовлияние (имеется в виду целостное подразумевание своего изменения). Единицы модели выводятся из смыслового взаимодействия, а не из логики, действующей заранее. Автор хочет закрыть пробел между физиологией и психологией, пропасть между телом, поведением, чувством, включить тело, чувство и поведение в одну парадигму. Одна из основных задач работы — переформулировать понятие тела так, чтобы можно было понять, почему и как язык развивается телесно, и что является системой его внутренних отношений. Ю. Дженлин считает, что язык — это не что-то, что прививается к телу. Речь сама прямо образуется в теле, и ее внутренний порядок значит намного больше, чем устройство слышимых единиц речи. Тело — это не машина. Тело — это

новый процесс, который продолжается, тело что-то значит или подразумевает, процессы тела изначально внутренне координированы.

Ю. Джендлин рассматривает связь тела, чувства и поведения. Тело чувствует свое собственное действие, это — телесное чувство. Фокусирование (концентрация) на телесном чувстве (чувствовании) ведет к информации о ситуации (об окружении). Поведение — это особая часть телесного процесса. В то же время телесное чувство само — это ощущение чего-то. Телесное чувство — это процесс изменения тела и передача этого изменения тела в повторяющемся окружении. Чувствование — это результат передачи серии изменений тела-в-поведении. Чувство дает телу возможность не только быть, но и чувствовать последствия того, чем оно было.

Поскольку контекст в модели процесса Ю. Джендлина не только существует, но и определяет жизненный процесс, он выделяет различные типы, контекстов и их роль: окружение 1 — с точки зрения наблюдателя, окружение 2 — процесс живого организма, окружение 3, созданное самим телом. Эти определения дают возможность преодолеть противоречия между телесным и духовным, дать другую концепцию субпроцессов тела — этого нового процесса, который продолжается, и, значит, что-то подразумевает. Процессы изначально внутренне координированы, нет отдельных частей тела, тело — это его субпроцессы.

Что касается символических процессов, то согласно Ю. Джендлину тело и поведение — оба и все время вовлечены в символический процесс. Все понятия составляют единую структуру, в которой все находится в определенном соотношении с другими. Символичность состоит не только в отношении «один к одному», объекта — к ситуациям и действиям. Система в языке имеет характер телесной организации, метаструктуры. Тело и его окружение первичны в модели Ю. Джендлина. Тело — это не просто внешне физически двигающее и звучащее тело. Это — не машина, это новый процесс, который продолжается, причем процессы изначально внутренне координированы. Событие в теле и импликация во время жестов «перестраивает происшествие, чувство, оно имеет, несет вперед, является контекстом сложного поведения, так что будущие становящиеся отношения являются одной системой» (Gendlin 1997: 14).

Задача исследования Ю. Джендлина — переформулировать понятие тела так, чтобы можно было понять, почему и как язык развивается телесно и что является системой его внутренних отношений. Новый вид чувств — телесные чувства — отличаются от эмоций или канализированных чувств. Телесные чувства отражают целостную ситуацию — телесный реферат. Ю. Джендлин пишет, что внутренний порядок речи значит намного больше, чем устройство слышимых единиц речи. Слова также формируются телесно, так как правильное слово должно «прийти». Если этого нет, необходимо ощутить ситуацию и ощутить то, что мы хотим сказать. Именно телесное бытие в ситуации (контексте) дает возможность «прийти хорошим словам». Когда слова приходят, у человека уже есть телесное чувство ситуации, так как система взаимосвязанных слов и взаимосвязанных ситуаций во взаимодействии — базисно единая система. Мотивация в речи понимается как подразумевание последовательности в теле, так как тело предполагает продолжение процесса тела. Это — телесное подразумевание, импликация.

Ю. Джендлин рассматривает особое пространство жестов протоязыка. Для описания природы жестов и условий их развития используются такие термины, как: пространство (внешнее, внутреннее, пустое), щелчок (flip), движения и двойные движения, контекст (видимый и невидимый), значение, последовательность, качественное изменение, восприятие. Жест ребенка возникает как качественное изменение, подобно щелчку. Ю. Джендлин поясняет, что жесты — это не простые возможные внешние движения в пустом контексте, хотя внешне жесты так воспринимаются. Жесты (имеется в виду их значение) — это то, что чувствуется, что не видно. Значения возникают в восприятии и превращаются в последовательность. Возникает и соответствующий невидимый свой контекст (Gendlin 1997: 2). Жестовые движения происходят во внешнем пустом пространстве. Их контекст внутренний. Поэтому жесты в отличие от движений являются двойными. Изменяется «контекст действия — здесь, сейчас, имеющийся и чувствующийся» (Там же: 3). Эта двойственность длится, пока длится жест, а когда он прекращается, продолжается обычное действие. Однако, отмечает автор, отношения между ситуациями создают не жесты, а действия. Вместе с жестами возникают контексты взаимодействия, которые отличны от контекстов поведения при обычных движениях. Имеет место качественное изменение при переходе от контекста действий к контексту взаимодействия, в котором изменяются отношения с людьми. Большое внимание Ю. Джендлин отводит контексту, ситуации, ее связи с культурой. Культура понимается как система ситуаций, связанных между собой возможных действий и их контекстов — что люди говорят и что они делают. Контекст слова, коллективные контексты и контексты взаимодействия имплицитны, считает Ю. Джендлин, в нашем проживании, в нашем теле и во взаимодействии. Закономерности процесса развития первых этапов речи и протоязыка связаны с телесностью протоязыка, с телом, с чувствованием и поведением как особыми частями телесного процесса и чувствования изменений. В модели Ю. Джендлина показан механизм целостного психического телесного (неосознаваемого) процесса развития речи, его телесной организации, метаструктуры. Тело и его окружение первичны. Мотивация — это телесное подразумевание. У младенца при отсутствии слов средства дословесной коммуникации еще в большей мере связаны с телесными эмоциями и чувственными смыслами. Наряду с телесностью важнейшим двигателем развития речи является контекст. Слово формируется телесно, правильное слово должно «прийти». Телесное бытие в ситуации-контексте дает возможность прийти «хорошим средствам коммуникации», есть телесное чувство ситуации. Развивающиеся у ребенка взаимосвязанные системы телесных смыслов ситуаций взаимодействия, предметов и людей являются единой базисной системой смыслов, которая лежит в основе протоязыка. Движение-жест качественно отличается от движений-действий. Значения жестов возникают в восприятии и превращаются в последовательность. Ю. Джендлин считает, что возникает свой невидимый внутренний контекст, хотя внешне — это «пустое пространство».

Невидимый внутренний контекст, отличный от контекстов поведения, — это качественно новый контекст взаимодействия. В этом контексте, как считает Джендлин, жесты в отношениях между людьми изменяют ситуацию. Вероятно, это происходит потому, что они вносят значение и смысл и изменяют значение и смысл ситуации. Контекст жестов отличен от контекстов поведения при действиях — в этих контекстах изменяются только отношения с людьми. Первая ступень развития символизации, согласно Ю. Джендлину, — видимый удвоенный, существующий в реальности, в жесте и в теле (возможный) объект, действие или паттерн. Именно контексты связаны с тем, как данные жесты, изменяясь в результате взаимодействия, определяют ситуацию. Ситуация связана с культурой, и сама ситуация внутренне построена как система взаимосвязанных возможных действий и их последствий.

ЛИТЕРАТУРА

Бейтсон Г. Экология разума. — М., 2000.

Бурменская Г. В. Экологическая ориентация в современной американской психологии развития// Вопросы психологии. — 1985. — № 4. — С. 155–161.

Гусельцева М. С. Понятие прогресса и модели развития психологической науки// Прогресс психологии. Критерии и признаки. — М., 2009. — С.13–31.

Дойч Д. Структура реальности. — М., Ижевск, 2001.

Заде Л. М. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных значений. — М., 1976.

Зеленкова Т. В. Прогрессивные тенденции развития психологии в контексте интеграционных процессов //Прогресс психологии. Критерии и признаки. — М., 2009. — С. 32–62.

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей: целостный подход// Билингвизм и его аспекты: 21 век. — Иваново, 2012. — С.35–73.

Исенина Е. И. Язык как процесс, структура и переживание в теории Юджина Джендлина// Вестник ИвГУ. — Серия История. Филология. Философия. — Вып.3. — Иваново, 2012. — С. 28–35.

Корнилова Т. В. Означает ли свободная конкуренция идей отказ от критериев научности в психологии? // Прогресс психологии. Критерии и признаки. — М., 2009. — С. 11–125.

Прогресс психологии. Критерии и признаки. — М., 2009

Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. . Методологические основы психологии. — СПб., 2006.

Стёпин В. С. Смена типов научной рациональности. //Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1 Методологические вопросы. — М., 1997. –С. 108–121.

Уилбер К. Интегральная психология. Сознание. Дух. Психология. Терапия. — М., 2004.

Gendlun E. T. A Process Model. –NY., 1997. Код доступа: http://www.focusing.org/process3.html

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

ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИВАЮЩЕЙСЯ У СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Общеизвестно, что речь детей дошкольного возраста является непроизвольной, непреднамеренной, неосознаваемой, неотрефлексированной, почти

неконтролируемой. Такая речь — спонтанная, т. е. неподготовленная речь, речь в естественных, не стимулированных со стороны педагогов условиях. Она, как правило, ситуативная: понятна при условии знания всеми собеседниками ситуации, о которой идет речь в высказывании ребенка.

В старшем дошкольном возрасте возникает иная ситуация развития, связанная с увеличением объемов учебной деятельности детей, разнообразием их коммуникативных процессов, расширением круга, форм, видов речевого общения и, естественно, предполагающая выявления детьми новых, не существовавших ранее речевых способностей и умений: и в области говорения, и в области аудирования. Одним из таких речеязыковых новообразований старших дошкольников является контекстная речь.

Контекстуальные изменения в речи детей происходят в связи с увеличением в мыслительных образах каждого ребенка вербальных компонентов и постепенным исчезновением ситуативных признаков речи. Таким образом, освобождается место для контекстного плана, который начинает приобретать восходящий уровень. Сначала ситуативная и контекстная речь сосуществуют у детей, и они пользуются то одной, то другой в зависимости от сообщаемого содержания, а также характера общения. Контекстная речь всегда понятна независимо от ситуации, ее изложение предлагается широкому кругу слушателей, она нужна для связного изложения явлений, выходящих за пределы действительности определенной ситуации (С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушина). В связи с этим контекстную речь по ее процессуальным и существенным признакам можно отнести к деятельностной речи, т. е. речевой деятельности.

Что же представляет собой речевая деятельность? Мы вкладываем разный понятийный смысл в термины «речь» (в широком смысле этого слова) и «речевая деятельность». Речевая деятельность — это специализированное использование речи для общения, частный случай деятельности социально ориентированного общения. Это означает, что речевое общение может быть не только самостоятельной деятельностью, но и потенциальным компонентом другой — некоммуникативной деятельности, т. е. выступать лишь составляющей частью познавательной, игровой, трудовой, конструктивной, исследовательской и других видов деятельности.

С психологической точки зрения мы рассматриваем речевую деятельность как многомерное явление, как способ организации целенаправленной речи и взаимосвязанных с ней других психических процессов. Этот способ связан с мотивацией, интенцией и целеполаганием, предметным содержанием, внутренним программированием и грамматическим структурированием. Остановимся на нескольких аспектах в понимании феномена «речевая деятельность». В частности, речь идет о таких научных интерпретациях этого понятия: речевая деятельность — это система речевых действий, обеспечивающих взаимодействие субъекта с природной и социальной средой. Она имеет ориентировочный, мотивационный, интенциональный, целевой, исполнительный и контрольный компоненты; возникает из потребности в смыслоформировании и смыслоформулировании. Ей свойственны произвольность, преднамеренность, осознанность,

внутренняя программируемость, рефлективность, а также использование языковых знаков: по своему структурному месту они выступают своеобразным «оперантом» и определяют «способ действия», который к ней должен быть «приложен» (А. Н. Леонтьев). Речевая деятельность имеет «горизонтальную» структуру, т. е. фазное строение порождения речи, и «вертикальную» — иерархическую ее организацию, включающую механизмы речи, речевые операции и действия.

В каком соотношении находятся речевая деятельность и речеязыковая компетенция человека?

Понятие «языковая компетенция» помогает глубже осознать, охарактеризовать механизм овладения ребенком речевой деятельностью. Понятие языковой компетенции впервые было введено в восточноевропейскую психолингвистику А. А. Леонтьевым и определено как психофизиологический механизм, обеспечивающий владение и овладение языком (Леонтьев 1970). Несколько позже была выделена проблема соотношения языковой способности и речевой деятельности (Леонтьев 1989). В дальнейшем языковая компетенция стала рассматриваться в связи с функциями речевой деятельности в обществе и развитием личности. Она определялась как психофизиологическая речевая организация, обеспечивающая речевую деятельность. Эта организация, согласно А. А. Леонтьеву, не является в узком смысле речевой, поскольку «внутри» психики ребенка практически невозможно выделить «замкнутый комплекс механизмов, отвечающих именно и только за речевую деятельность» (Леонтьев 2003: 58). Поэтому это понятие относят к теоретическому, что позволяет объединять все аспекты строения и функционирования психики человека, которые в той или иной мере непосредственно обусловливают речевые процессы (Леонтьев 2003).

И. М. Румянцева несколько детализирует определение языковой компетенции, данное А. Н. Шахнаровичем, и, опираясь на мнение Р. М. Грановской о том, что сознание не является единственной и основной формой переработки и хранения информации, доказывает, что сознание нельзя рассматривать как синоним психики, и поэтому «определение элементов языковой компетенции как отраженных и обобщенных психикой элементов языковой системы» является более уместным, поскольку обобщение происходит и в зоне бессознательного. Вот почему представление о языковой способности «в образе системы как осознаваемых, так и неосознаваемых языковых правил» в психике человека в целом (а не только в сознании), формирующихся на основе особой психофизиологической организации мозга, она считает более точным (Румянцева 2004: 171). Таким образом, языковую способность И. М. Румянцева понимает «как психическую и психофизиологическую функцию человека, заложенную биологически и генетически, формирование и развитие которой происходит социально на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека; функцию, обеспечивающую возможность человеческой психики отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка» (Румянцева 2004: 170).

По мнению А. А. Леонтьева, языковая способность не имеет права быть редуцированной до системы собственно языковых правил и категорий, в принципе являющихся вторичными. Они не являются основой языковой способности, а только делают возможным сознательное ее структурирование (Леонтьев 2001).

Онтогенез языковых способностей в современной психолингвистике рассматривается преимущественно как сложное синкретическое взаимодействие, с одной стороны, поэтапно развивающегося процесса общения взрослых и ребенка, с другой — процесса развития предметной и познавательной деятельности ребенка, в-третьих, как результат ассоциативно-смыслового взаимодействия языковых средств, имеющихся в распоряжении ребенка и функционирования этих средств — способа использования языка для целей познания, общения, а также для ментально-интеллектуального, духовно-культурного становления ребенка.

Языковая способность ребенка — основа реализации речи, порождаемой на бессознательном уровне, а тем более речевой деятельности, процессуальность которой совершается в основном только на уровне осознания. Это основа автоматизации, а значит, и вторичной операционализации, т. е. трансформации сознательно регулируемых компонентов порождающего речевого процесса. К области подсознания относятся лишь те, которые связаны с грамматическим структурированием высказывания. Все остальные его структурные составляющие, в частности: мотив, интенция, целеобразование, внутреннее программирование, а также контроль над развернутым высказыванием — всегда остаются в поле сознания говорящего и предполагают произвольность, намеренность, осознанность, рефлективность. В психолингвистике используется и понятие речевой компетенции. Она пронизана всеми психическими процессами (когнитивными и эмоциональными), за Л. М. Веккером, «сквозными», которые и формируют эту способность и содержатся как ее неотъемлемые компоненты (Веккер 1998); охватывает собой способность языковую; точнее объясняет механизмы овладения ребенком речью, обеспечивает ей овладения и владения речью. С помощью этой функции (речевой способности) обеспечивается возможность детской психики: 1) отражать и обобщать внешние речевые явления; 2) переводить их в особые внутренние речевые коды. Эти коды содержат: 1) отраженную систему языка со всеми ее уровнями и элементами; 2) коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и приводят эту систему в действие (Румянцева 2004).

Отечественная психолингвистика рассматривает речевую деятельность детей, компетентность (способность) в языке и применение языка (речевую активность) как взаимосвязанные явления. Компетентность в языке, подчеркивает А. А. Леонтьев, является результатом развития его практического применения в речевой деятельности; лишь в результате активного отражения действительности и активного общения у ребенка возникает понимание речи и его способность выражать в индивидуальной речи собственные намерения, желания, мысли, чувства, устремления (Лурия 2002). А. Р. Лурия,

например, считает, что генетические корни языка следует искать в тех формах конкретных человеческих действий, в которых реализуется отражение внешнего мира и осуществляется формирование субъективного образа объективной реальности, основных приемов общения ребенка с окружающим миром и т. д. Именно поэтому «глубинные синтаксические структуры» нужно считать отражением основных реальных отношений, существующих в действительности и проявляющихся во всем, в том числе и в неречевой деятельности человека (Лурия 2002).

Рассматривая непосредственную роль языковой компетенции как предпосылку эффективной реализации речевой деятельности, под последней мы понимаем систему речевых действий, которые:

а) возникают из потребности в публичном формировании и формулировании мысли, порождаются устойчивыми смыслоформирующими и смыслоформулирующими мотивами и осознанными коммуникативными интенциями; актуализируются самостоятельными промежуточными и конечной речевыми целями и взаимосвязанным с ведущим мотивом образом предполагаемого результата высказывания;

б) направлены на перекодирование общего субъективного замысла высказывания, преобразование смысловой и семантической внутриречевых структур в формы внешней речи, воспроизведение ранее усвоенных грамматических структур языка;

в) субъектно опосредствованы действиями контроля и принятия решения об адекватности речевого процесса промежуточной цели в процессе высказывания, не дожидаясь его конечного результата и совпадения или несовпадения с конечной целью;

г) обеспечивают взаимодействие субъекта с социальной средой в условиях социально ориентированного общения. По нашему мнению, речевая деятельность является высшей целенаправленной формой речевой активности личности, самодостаточной, самоценной, самостоятельной деятельностью. В предложенном определении речевой деятельности достаточно отчетливо выделяется ее взаимосвязь с языковой компетенцией: именно в речевой деятельности воспроизводятся языковые единицы, которыми овладел ребенок и владеет на уровне, достаточном для воссоздания их в устных развернутых высказываниях.

ЛИТЕРАТУРА

Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М., 1998.
Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание: формы существования, функции, истории языка. — М., 1970. — С. 314–370.
Леонтьев А. А. Психолингвистика // Тенденции развития психологической науки. — М., 1989. — С. 144–155.
Леонтьев А. А. Основы психолингвистики — М.; СПб., 2003.
Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. — М.; Воронеж, 2001.
Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. — М., 2002.
Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М., 2002.
Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004.

В. Б. Касевич (Санкт-Петербург)

О «РЕАЛЬНОЙ» ГРАММАТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

1. В 70-е гг. появились две важные публикации, содержащие как принципиально новый экспериментальный материал, так и релевантные для фонологической теории общие положения (Бондарко, Вербицкая 1973; Бондарко и др. 1974). В экспериментах, послуживших основой публикаций, было установлено, в частности, что носители языка не различают «на слух» такие словоформы, как, например, *новая*, *новое*: обе сливаются в *новая*. И это не изолированный факт — такого рода «слияния» обнаруживаются в самых разных звеньях общей системы современного русского языка.

2. Из указанных материалов не были сделаны должные логические выводы. Между тем из материала прямо следует, что грамматика, отраженная в орфографии современного русского языка, и «реальная» грамматика — та, по правилам которой функционирует устная речь, — это **разные грамматики, разные системы**. Для примера с родом прилагательных, приведенного выше, это означает, что результаты экспериментов свидетельствуют не только о том, как воспринимают носители русского языка заударные флексии и т.п.: эти результаты недвусмысленно говорят также о ином, по сравнению с традиционно описываемым, устройстве парадигмы прилагательных: вместо **трех** традиционных родов (мужской, женский, средний), отраженных орфографией, парадигма реальной (звучащей, фонетизированной) грамматики включает лишь **два** рода (мужской и, скажем, средне-женский). Соответственно, эти две грамматики должны описываться отдельно. Ситуация напоминает ту, что давно известна и описана на материале французского языка, где парадигмы на письме и реальные «звучащие» парадигмы сильно отличаются; например, на письме значится (ils) aiment, но в устной речи существует лишь /(iz)ɛm/ — так же, как в (j')aime; оппозиция aiment ~ aime просто не существует, произошла ***редукция парадигмы.***

3. При описании ситуации с редукцией парадигм возникают сложные теоретические проблемы.

3.1.Прежде всего, это проблема функциональной интерпретации тех единиц, которые возникают как результат редукции. Следует ли здесь говорить о полисемии или омонимии? Иначе говоря, законно ли утверждать, что с некоторой функциональной точки зрения слияния в рассматриваемом случае просто нет, а есть, скажем, *новая*$_1$ (ж.р.) и *новая*$_2$ (с.р.), которые, как и всякие омонимы, в восприятии не различаются? Следует ли говорить о нейтрализации? По крайней мере, при одном из возможных толкований нейтрализации трактовка будет той же, что и выше — с тем добавлением, что указывается нейтрализация как причина появления омонимии. Еще одно добавление для описания нашего материала путем обращения к понятию омонимии заключается в том, что омонимы эти различаются за счет контекста: например, *новое пальто* и *новая шляпа*. Наконец, не исключен и вариант интерпретации, уже намеченный выше: словоформа *новая* как результат слияния является словоформой особого (средне-женского) рода.

3.2. Хотя указанные проблемы очевидным образом порождаются действием фонетических (фонологических) процессов, где к грамматической редукции ведет редукция фонетическая, собственно грамматические вопросы отнюдь не теряют из-за этого своей актуальности. Выше говорилось о возможности использования понятия нейтрализации для трактовки наблюдаемых феноменов. В классической ситуации нейтрализуются бинарные оппозиции, причем в позиции нейтрализации «остается» немаркированный член оппозиции. Между тем ряд авторов допускают существование *n*-арных (обычно тернарных) оппозицией, где маркированность имеет градации; например, при наличии трехчленной оппозиции типа ед. ч./дв. ч./множ. ч. первый член выступает как самый немаркированный, средний — как самый маркированный, а третий — как средний по маркированности (подробнее см. об этом, например: Касевич 2011). Указанные представления о распределении степеней маркированности объясняют тот широко известный факт, что при исторической перестройке именной морфологической системы (где редукция — морфологическая — уже не обусловлена фонетикой) кандидатом на устранение оказывается средний член тернарной оппозиции. Именно данной картине хорошо соответствует обсуждаемая ситуация, где в трехчленной системе рода русских прилагательных средний род оказывается наименее маркированным, что и способствует его «естественному уходу» из системы; процесс фонологической редукции и потенциал редукции морфологической действуют в одном направлении. Соотношение описанных представлений о нейтрализации и маркированности с вариантами интерпретации обсуждаемого материала, представленными выше, обсуждать не будем.

3.4. Неоднократно обсуждалась синтаксическая (синтактико-семантическая) проблематика, связанная с идентичным маркированием разных синтаксических функций. Достаточно отчетливые формулировки использовал при этом Т.Милевский, который писал: «...В языках мира имеются четыре основных типа синтаксических отношений, а именно 1) подлежащего к интранзитивному глаголу, 2) субъекта действия к транзитивному глаголу, 3) объекта действия к транзитивному сказуемому, 4) определения к определяемому члену. **Ни в одном языке эти четыре синтаксических функции не выражаются при помощи четырех особых формальных средств. Повсюду одни и те же средства выполняют две или даже три функции**» (Милевский 1963: 27. — выделение наше. — *В.К.*). Не будем говорить о том, что формальное совмещение функций 1 и 2 дает аккузативный строй, 1 и 3 — эргативный, а 1 и 4, вероятно, посессивный. (последнее спорно). Для нас здесь интересно другое. Милевский описывает **синтаксические** отношения (отчасти их семантические импликации), но ведь и в морфологических парадигмах эта тенденция формального совпадения двух-трех членов парадигм обнаруживается достаточно ярко (ср. *дом* как им. п. и *дом* же как вин. п.). В обсуждаемом здесь материале, где средний род прилагательных сливается с женским, мы тоже в результате получаем двучленную парадигму вместо трехчленной за счет приобретения дополнительной функции у формы женского рода.

4. Имеет ли всё это отношение к онтолингвистике? Думается, что да. Для большинства лингвистов посейчас первична письменная речь, поэтому для них естественно исходить (продолжаем использовать тот же пример) из трехчленной парадигмы русского рода прилагательных, и специальный анализ требуется для того, чтобы осознать фактическую двучленность данной парадигмы. Для ребенка, осваивающего русский язык, картина противоположная, В отсутствие зависимости от письменной формы речи ребенок сначала осваивает двучленную парадигму рода прилагательных и лишь потом, через письменность, переориентируется на трехчленную парадигму. Было бы очень интересно выяснить, каким образом такая переориентация происходит.

ЛИТЕРАТУРА

Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А. О фонетических характеристиках заударных флексий в современном русском языке // Вопросы языкознания. — 1973. — № 1.

Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина М. В., Зиндер Л. Р., Касевич В. Б. Стили произношения и типы произнесения // Вопросы языкознания. — 1974. — № 2.

Касевич В. Б. Введение в языкознание. — М.; СПб., 2011.

Милевский Т. Предпосылки типологического языкознания // Исследования по структурной типологии. — М., 1963.

Н. Б. Мечковская (Минск, Беларусь)

ПОМОГУТ ЛИ РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ОНТОГЕНЕЗОМ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ ДОКАЗАТЬ ГИПОТЕЗУ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ОТНОСИТЕЛЬНОСТИ СЕПИРА-УОРФА?

Язык сформировался у людей для того, чтобы вырабатывать правила генерации речи, способной оптимизировать интеллект.

Н. И. Жинкин «Речь как проводник информации»

1. О возможном влиянии процедурального лингвистического компонента в онтогенезе языка на интеллект ребенка

1.1. Отличия предлагаемой концепции от классического лингвистического детерминизма. В статье постулируется влияние на мышление различий не между «картинами мира» (т. е. между декларативными, или предметными знаниями о мире, запечатленными в разных языках), но между объемом и характером процедуральных знаний, формируемых в сознании индивида в ходе онтогенеза языка. Противопоставление двух видов знаний — декларативных («*что*-знания») и процедурных («*как*-знания») — было разработано в книге классика аналитической философии Гилберта Райла «Понятие сознания» (Ryle 1949; рус. перевод 2000 г.). В когнитивной психологии различение декларативных и процедуральных знаний распространилось после книги Дж. Р. Андерсона «Архитектура сознания» (1983). В русскоязычной литературе эту же оппозицию иногда представляют как «знания» и «умения»; процедуральное знание — это интеллектуальное умение оперировать компонентами предметного знания. Декларативные знания доступны для использования непосредственно при обращении к соответствующему полю

памяти; что касается процедурального знания, то человек не имеет к нему непосредственного доступа. Это знание неявное, имплицитное, подразумеваемое (англ. *tacit knowledge* ‘молчаливое знание’). Наличие у индивида процедурального знания проявляется косвенно — в достижении нужного результата (сел и поехал на велосипеде; решил математическую задачу; порожденное высказывание оказалось вполне узуальным). Процедурное знание, в отличие от декларативного, труднее вербализовать; его полная экспликация доступна профессионалам — дидактикам (спорта, математики, логики), лингвистам.

1.2. «Технические (формальные)» и «семантические (содержательные)» процедуральные знания /умения правила в составе языковой компетенции человека Лингвистические процедуральные знания/правила связаны прежде всего (хотя и не исключительно) с грамматикой — с умением строить и понимать грамматически правильные высказывания. В аспекте когниции важно различать два вида процедуральных лингвистических знаний: поцедурально-технические и процедурально-семантические. Знание первого вида формируется путем запоминания формальных (не содержательных) особенностей слов, форм и конструкций. Таковы, в частности, различия в образовании форм им.п. мн.ч. у существительных муж. р.: *инженéры*, *директорá*, *брáтья*; распределение существительных по родам (в обоих языках): нем. *Wecker* — муж. р., *Wasser* — средн., *Bild* — средн., *Wald* — муж.р.; рус. *апрель, хрусталь* — муж. р., *свирель, мораль* — жен. р.; в выражении одних и тех же грамматических значений, например, в русском спряжении: *спать, сплю, спим; мочь, могу, можем*, как и в немецком.

Таблица 1

1 л. ед. ч. наст. вр.	2 л. ед.ч. наст. вр.	2 л. ед. ч. в претерите	2 л. ед.ч. в перфекте
ich mache	*du machst*	*gestern machtest du*	*endlich hast du gemacht*
ich habe	*du hast*	*gestern hattest du*	*endlich hast du gehabt*
ich fahre	*du fährst*	*gestern fuhrst du*	*endlich bist du gefahren*

Количество формальных процедуральных правил в немецкой грамматике многократно превышает число таких правил в английском языке. В этой связи достаточно указать на отсутствие рода у английских существительных или сравнить длину списков неправильных глаголов в немецком и английском.

Семантические процедуральные правила можно не только запомнить, но и объяснить и понять. Эти правила приучают сознание выполнять содержательные мыслительные операции. Таковы, например, 1) правила, определяющие выбор вспомогательного глагола (*haben* или *sein*) при образовании немецкого перфекта и плюсквамперфекта; 2) навык «чувствовать» частеречную принадлежность слова, что в русском языке обусловливает выбор формы числа сказуемого при вежливом обращении к одному человеку, ср. колебания: *Вы молодец* и (прост.) *Вы молодцы;* 3) умение различать атрибутивную и предикативную функции немецких прилагательных (от чего

зависит окончание прилагательного: *Das Kleid ist neu* (‘Это платье новое’), но: *Das neue Kleid ist schön* (‘Это новое платье красивое’)).

1.3. Межъязыковые различия в составе процедурального знания. Языки различаются по объему процедуральных правил, подлежащих усвоению в онтогенезе языка, а также по количественному соотношению формальных и семантических процедуральных правил. Усвоение немецкого языка требует бóльшего объема интеллектуальных нагрузок, чем усвоение английского или русского языков. При построении и восприятии высказываний на немецком языке человек постоянно осуществляет бóльшее количество семантико-синтаксических операций, чем при выражении и восприятии того же содержания на русском или английском. Иначе говоря, немецкие дети, усваивая родной язык, проходят бóльший интеллектуальный тренинг, чем русские и английские дети, что, по-видимому, сказывается в некоторых особенностях стиля (техники) мышления носителей немецкого языка.

В онтогенезе языка, в активной мозговой работе индивида по постепенной инсталляции в собственный мозг языковых структур существен, наряду с индивидуальными инновациями (творчеством), интеллектуальный т р е н и н г (т. е. ‘специальный тренировочный режим’, как определяет эту лексему словарь под ред. С. А. Кузнецова, приводя типичные словосочетания: *тренинг лошади, боксера, балерины*; от англ. *to train* — ‘воспитывать, обучать, дрессировать’). В разделе 3 будет показано, что грамматический строй немецкого языка создает относительно более высокий объем ежедневных умственных нагрузок, которые испытывает детское сознание в годы усвоения языка. Испытывает, преодолевает, но и укрепляется. Легко провести аналогию между физическими упражнениями и интеллектуальным тренингом с точки зрения их воздействия на растущий организм и формирующийся мозг. Как спортивные тренировки совершенствуют физическую организацию, так при усвоении языка, в первую очередь его процедуральных правил, интеллектуальный тренинг формирует и упрочивает навыки различных умственных операций, симультанно присутствующих в процессах порождения и восприятия высказывания, — таких операций, как сравнение*, в том числе дистантное сравнение; анализ (разложение, расчленение) целого на части (элементы); выявление («ощущение») формальных и семантических сходств и различий между элементами; выбор нужного элемента и постановка его в нужную позицию в синтагматической цепи; постоянное удерживание в оперативной памяти дистантных связей и синтагматических обязательств; постоянный метаязыковой контроль над процессом порождения высказывания, по интенсивности превышающий метаязыковой контроль при порождении английского или русского высказывания.

2. Процедуральное знание и познавательные установки, связанные с существенным преобладанием в немецкой лексике мотивированных обозначений (в отличие от русской и, в меньшей мере, английской лексики). Впрочем, не-

* Р. О. Якобсон говорил, что хронологически первая операция сравнения в мозгу младенца совершается над звуками речи. Таким образом, первый шаг в онтогенезе аудирования одновременно есть и первый шаг в онтогенезе мышления.

которые виды процедурального знания формируются не трудностями усвоения языка, а теми чертами конкретного языка, которые облегчают его усвоение (и которые в компьютерных терминах можно назвать свойствами «дружественного» интерфэйса (*user friendly interface*)). «Дружелюбие» немецкого языка по отношению к тем, кто им овладевает, проявляется в относительно высоком удельном весе мотивированных слов, т. е. слов, легко запоминаемых, что происходит именно вследствие их мотивированности.

2.1. Ономасиологическое своеобразие немецкой лексики: исконные («домашние») названия, в том числе кальки, издавна предпочитаются заимствованиям. Более высокий в немецком языке удельный вес мотивированных обозначений объясняется бóльшей исконностью немецкой «культурной» лексики (по сравнению с русской и английской). В истории немецкой книжности стремление переводить важную чужестранную информацию на родной язык появляется раньше и сильнее, чем в других культурах западного христианства (за исключением, возможно, чехов). Самый ранний перевод евангелия (от Матфея) на западногерманский язык был создан в VIII или IX в. в Баварии. Уже в IX в. на немецкий было переведено четвероевангелие. Всего библейских немецких переводов до Гутенберга известно около 200. Именно в Германии создается первая в Европе полная печатная Библия на народном языке (1466), в то время как французская полная Библии появляется в 1530 г., английская — в 1535 г. С XVII в. в немецких землях ширится пуристическое стремление в школах заменить латынь немецким языком; в терминологии это вело к калькированию латинских терминов или подбору «более мотивированных» немецких обозначений. При калькировании, как известно, заимствуется только внутренняя форма слова (делающая название мотивированным), поэтому носители языка воспринимают кальки как «свои» (не заимствованные) производные слова, и иноязычность калек видна только историкам языковых контактов, при этом признание производного слова калькой требует, как правило, специальных разысканий (чтобы узнать, в переводе какой книги впервые появилось данное слово).

Указанные традиции немецкой школы обусловили ономасиологическое своеобразие немецкой «культурной» лексики — ее бóльшую исконность и бóльшую мотивированность (по сравнению с русской и английской). В составе немецкой общей лексики заимствований (без калек) почти в два раза меньше, чем в русской. Данная оценка получена на основе «Немецко-русского и русско-немецкого словаря для школьников и студентов» И. А. Гиниатуллина и Н.А. Пирогова (2010), со словником в 9 тыс. слов в каждом разделе. В русском словнике данного словаря имеется примерно 2188 заимствований (т. е. 24,3% от 9-тысчного словника), в то время как в составе немецких соответствиях русскому словнику число заимствований равно 1118 (12,4%).

2.2. Поиски связи между внутренней формой слова и его значением как процедуральный навык. Мотивированные обозначения не только быстрее и легче усваиваются, но и по мере того, как ребенок осознает внутреннюю форму слов, вносят свой немалый вклад в понимание денотата (т. е. в формирующиеся в онтогенезе декларативные знания). Это делает картину мира, которую ребенок узнает с опорой также и на слова, более содержательной.

Ср. денотативную информативность немецких обозначений нефти (*Erdöl,* от *Erde* ‘земля’ и *Öl* ‚масло‘), асфальта (*das Erdpech*, дословно ‘земляная смола, вар’), зонтика (*Régenschirm*, от *Régen* ‚дождь‘ и *schirmen* 'защищать, заслонять'), газеты и журнала (с корнем *Zeit* ‘время’ внутри: *Zeitung, Zeitschrift*), карандаша (*Bleistift*, от *Blei* 'свинец' и *Stift* ‚вставной стержень‘), парашюта (*Fallschirm),* халата (*Morgenrock, Schlafrock, Bademantel*), рекламы (*Werbung,* от *werben* ‘вербовать, агитировать, свататься’) и т. д. Бóльшая исконность и бóльшая прозрачность немецкой культурной лексики, являясь предпосылкой более упроченной в онтогенезе «этимологической рефлексии», формируют у говорящих более сильную презумпцию мотивированности (логичности или неслучайности) названий и на этой основе — процедуральный навык вдумываться в устройство названий новых для себя слов. Чем выше в языке удельный вес мотивированных названий, особенно сложных слов и устойчивых словосочетаний, тем сильнее в онтогенезе упрочивается процедуральный навык словообразовательного анализа и «народного» этимологизирования.

3. Семантико-синтаксические процедуральные операции, формируемые в онтогенезе немецкой грамматики. Рамочные конструкции, представляющие собой яркую особенность немецкой грамматики, образуются в результате разделения опорной и/или рематической грамматической формы или конструкции на две части, которые размещаются на отдалении друг от друга, а между ними (двумя компонентами) помещаются, как в рамку, все остальные члены предложения, за исключением слова, которым начинается предложение и которое необходимо в первую очередь для связи данного предложения с предшествующим.

3.1. Три модели немецкой глагольной рамки. Эти модели образуют градацию по возрастанию объема тех процедуральных правил (формальных и содержательных), по которым образуются формы сказуемого. 1-ая модель: слева финитная форма вспомогательного глагола будущего времени *werden* или одного из 7 модальных глаголов, а справа — инфинитив; 2-ая модель (сказуемое в перфекте или плюсквамперфекте): слева финитная форма вспомогательного глагола (*haben* или *sein*), справа Particip II; 3-я модель (в формах презенса и претерита от значительной части производных глаголов, образованных с помощью так называемых «отделяемых приставок»): слева финитная форма смыслового глагола, однако без «отделяемой приставки», справа — отделенная приставка.

3.2. Почему рамка, образованная глаголами с отделяемой приставкой, особенно трудна для говорящих? Потому что только в данной рамочной модели происходит деструкция смыслового глагола, и его труднее осознать в качестве смыслового целого (по сравнению со сказуемым, которое включает вспомогательный или модальный глагол). Говорящим приходится мысленно соединять разъятое и пространственно разделенное. Сложность в том, что «отделяемые приставки» — это не только аффиксы, но и знаменательные слова: наречия, прилагательные, даже существительные (как *Acht* ‘внимание, осторожность’ в функции деривативного средства в *achtgeben* ‘обращать внимание; присматривать (за кем-л.)’). «Отделяемых приставок» около 50, список не закрыт и различается в разных грамматиках; примерно 7 морфем

относят к амбивалентным приставкам: они то отделяются, то не отделяются в зависимости от значения глагола. Отделяемые приставки (аффиксы и корни), присоединяясь к бесприставочным глаголам, серьезно и непредсказуемо модифицируют их семантику, ср.: *fallen* ‘падать, понижаться (о ценах); приходиться (о времени)’ и *wegfallen* ‘не состояться, отменяться’; *nehmen* ‘брать, взять, принимать’ и *wegnehmen* ‘отнимать, отбирать’ и т.п. Поэтому когда создается рамка и такой глагол разделяется на левый и правый рамочные компоненты, то семантика сказуемого, слева частично представленная финитным компонентом (однако без его начальной морфемы глагола), остается неясной до появления правого компонента рамки, т. е. вплоть до финала высказывания. В условиях той семантической неопределенности, в которой происходит порождение высказывания с лексически разорванным сказуемым, языковое сознание говорящих испытывает напряжение, которое, по-видимому, превышает трудности при порождении и восприятии высказывания с нерасчлененным сказуемым. Ведь говорящий, строя высказывания, должен выбрать (и выбирает) рему сразу, на первых ступенях процесса порождения высказывания. Значит, на следующем этапе порождения, строя рамочную конструкцию, он разлагает предикат на части и должен держать отделенную приставку в своей оперативной памяти «наготове», чтобы только после того, как он выполнит все грамматические и лексические обязательства по заполнению рамки второстепенными членами предложения, поставить в его финале отделяемую приставку. Трудности целостного восприятия семантики сказуемого, как и восприятия информации внутри рамки, пропорциональны количеству членов предложения, помещенных внутрь рамки. Трудность семантизации, по-видимому, возрастает, если в рамку включено отрицание.

4. Содержательные процедуральные знания, необходимые для склонения немецких прилагательных

4.1. Более четкое противопоставление полных и кратких прилагательных вырабатывает более четкое различение атрибута и предиката. Как в немецком, так и в русском языке прилагательные склоняются только в позиции определения, но не сказуемого. При этом в немецком полная форма прилагательного возможна только в позиции определения: (*Das **schöne** Mädchen hat geschwiegen* ‘Красивая девочка промолчала’, но: *Dieses Mädchen ist sehr **schön***), в то время как в русском полное прилагательное может быть и определением, и сказуемым (*Красивая девочка промолчала — Эта девочка очень красивая*). В целом в русском языке указанная оппозиция, являясь менее обязательной и четкой, связана с передачей не грамматических, но некоторых более частных семантико-стилистических различий.

4.2. Различия в характере процедурального знания при склонении прилагательных: его бóльшая техничность в русском и семантичность в немецком языке. Склонение русских прилагательных полностью определяется согласованием прилагательного с существительным и, следовательно, опирается, во-первых, на процедуральные навыки различения рода, числа и падежа у определяемого существительного и, во-вторых, на навык выбора нужной флексии из флексий, имеющихся в падежной парадигме прилагательного.

4.3. «Монофлексия» как механизм рамочного построения немецких атрибутивно-субстантивных синтагм. Суть принципа монофлексии состоит в том, в атрибутивно-субстантивных синтагмах (построенных по модели артикль + прилагательное + существительное) значение рода, числа, падежа существительного выражается одной флексией: или артикля (определенного, неопределенного или «нулевого»), или прилагательного, при этом обязательность субстантивных флексий (в частности, родительного падежа) уменьшается. Таким образом, выбор нужной флексии прилагательного зависит от его синтаксической и лексической дистрибуции. Немецкий ребенок, чтобы усвоить склонение прилагательных, должен научиться опознавать (проводить идентификацию) «левого соседа» прилагательного и учитывать результат опознания при выборе типа склонения прилагательного. При этом задача состоит в различении не только артиклей, но трех артиклевых групп (которые включают, кроме того или иного артикля, несколько местоимений, имеющих те же флексии, что и «свой» артикль). В целом склонение прилагательных в немецком языке (в сопоставлении со склонением русских прилагательных) предполагает наличие большего объема процедуральных знаний и навыков лексико-грамматической рефлексии говорящего над порождаемым высказыванием.

5. В чем трудность и в чем ценность рамочных конструкций? Применительно к грамматике ответ диалектичен: в чем трудность, в том и ценность. Чем больше дистанция между левым и правым компонентами рамки, тем больше требуется умственных усилий для того, чтобы держать в сознании синтаксические и лексические связи, во-первых, между левым компонентом рамки и всеми членами предложения, которые от него зависят и которые генерируют новые лексико-синтаксические связи — в виде членов предложения, не зависящих от левого компонента рамки; во-вторых, нужны усилия, чтобы осознать зависимости между правым компонентом рамки и теми членами предложения, которые его распространяют и синтаксически от него зависят; в-третьих, нужны усилия, чтобы на расстоянии сохранять (осознавать) семантическую связь между левым и правым компонентами глагольной рамки. При этом зависимость между двумя компонентами расщепленного сказуемого бывает настолько сильной, что лексическое значение сказуемого можно понять вполне только после семантизации правого компонента рамки. Когнитивное назначение рамочной организации высказывания состоит в выделении опорной (доминирующей) конструкции: ее левая и правая части располагаются в самых заметных, самых «освещенных» сознанием позициях, в наилучших условиях для распознавания информации реципиентом: в начале и в конце высказывания. Создавая два фокуса внимания (два кульминационных рематических центра), рамка напрягает сознание и говорящего и слушающего, принуждая держать в фокусе внимания как границы рамки, так и всё, что заключено внутри рамки.

6. Некоторые косвенные свидетельства о влиянии объемов процедурального знания, необходимого для усвоения немецкого языка, на характер мышления его носителей. На тяжеловесность немецкого синтаксиса жалуются иностранцы, но не носители немецкого языка. Носители — тренированные.

При сопоставлении немецких и русских переводов легко видеть, что немецкий грамматический узус, в отличие от русского, легко мирится с непроективностью немецкого поверхностного синтаксиса на глубинный; что в немецком языке главное и придаточное предложения могут отстоять друг от друга на значительно большее расстояние, чем в русском; что для немецких текстов характерно более частое (по сравнению с русскими) употребление местоимений вместо полнозначного слова.

ЛИТЕРАТУРА

Андерсон Дж. Р. Архитектура сознания. — М., 1983.
Гиниатуллин И. А., Пирогов Н. А. Немецко-русский и русско-немецкий словарь для школьников и студентов. — М., 2010.
Ryle G. The Concept of Mind. — NY., 1949.

С. Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ СИСТЕМА РЕБЕНКА: НЕКОТОРЫЕ ШТРИХИ К ПОРТРЕТУ*

То обстоятельство, что подавляющее большинство детей в сравнительно короткий срок оказывается в состоянии освоить свой родной язык — во всяком случае, в той степени, которая им нужна для выражения необходимых для них коммуникативных смыслов, — ни у кого уже не вызывает сомнений, хотя способ, которым они при этом пользуются, сооружая собственную языковую систему, все еще не изучен с должной степенью подробности. Несомненно, что это задача чрезвычайно трудна, поскольку речь идет о некоем механизме, состоящем из относительно самостоятельных модулей со сложными отношениями между ними, позволяющем осуществлять речевую деятельность. Конструируя собственную языковую систему, ребенок извлекает самостоятельно из речевого инпута, в который он погружен, не только языковые единицы (фонемы, морфемы, словоформы, граммемы как компоненты морфологических категорий, синтаксические конструкции разного рода), но и правила их использования в речи, предполагающие осознание (с великой осторожностью употребляю это опасное слово, но обойтись без него никак нельзя!) свойственных им функций как семантического, так и структурного порядка. Многие из этих правил, регулирующих выбор и конструирование (в случае необходимости) языковых единиц, представлены в разного рода описаниях языка в качестве основных его закономерностей: в двухтомной «Русской грамматике», многочисленных учебниках и словарях. Применительно к человеку¸ пользующемуся языком, языковые правила выступают как некоторые частные случаи, производные от этих

* Работа осуществляется при поддержке Фонда Президента РФ — грант НШ 1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики», а также ОИФН — проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012-2014).

закономерностей руководства к речевой деятельности, своего рода рецепты, определяющие конкретные речевые действия говорящего и воспринимающего речь человека. Материальным субстратом данных правил являются нейронные связи, количество которых в человеческом мозгу и молниеносность их возникновения поражают даже самое изощренное воображение. В настоящее время делаются попытки научить подобным операциям машину. Однако следует согласиться с Т.В. Черниговской, утверждающей¸ что «даже самая совершенная нейронная сеть, обученная по лучшим из известных сейчас правилам, ни в коей мере не может быть сопоставлена с реальными процессами, происходящими при овладении языком детьми, хотя бы потому, что никак не учитывается — и не может быть учтено — все многообразие языкового окружения ребенка, в частности критическая для таких исследований характеристика — частотность употребления разных языковых единиц, не говоря уже о невербальных компонентах коммуникации...» (Черниговская 2004: 24). Это действительно сложнейшая задача, которая может быть решена лишь общими усилиями лингвистов, психологов, нейрофизиологов, логопатологов, да и то в весьма отдаленной перспективе. Среди работ, весьма существенных для решения указанной проблемы и рассматривающих частные относящиеся к ней языковые явления, отметим работы Д. Слобина, М. Бауэрман, В.У.Дресслера, С. Пинкера, М. Томазелло, применительно к русскоязычному ребенку вышедшие недавно монографии Н. В. Гагариной (Гагарина 2008), М.Д. Воейковой (Воейкова 2011). М. Б. Елисеева (2011) при анализе механизма онтогенеза предлагает учитывать сложность взаимодействия различных компонентов формирующейся языковой системы ребенка. В некоторых случаях один из компонентов формирующейся языковой системы может выступать в качестве одной из предпосылок развития другого ее компонента, в других случаях речь может идти об отношениях своего рода компенсаторности: недоразвитие одного из компонентов обусловливает более активное развитие другого. Первую стратегию автор называет стимулирующей, вторую — компенсаторной, взаимодополняющей.

При этом не подлежит сомнению давно отмеченное в классических работах Л.В.Щербы обстоятельство: конструирование любого из компонентов индивидуальной языковой системы (фонологического, лексического, морфологического, синтаксического) осуществляется каждым ребенком самостоятельно, на основе совершаемых им обобщений и при этом на чрезвычайно низком уровне осознанности. Рано или поздно ребенок начинает говорить как взрослый, освоив все или почти все правила родного языка, которые для него никто эксплицитно не формулирует, он просто наделен способностью извлекать их из собственного речевого опыта, и в этом его коренное отличие от примата, даже самого интеллектуально развитого. Речевой опыт неуклонно расширяется, удовлетворяя требования все растущей потребности в коммуникации и того, что в последнее время все чаще стали называть кооперацией, а именно опыта совместной со взрослыми деятельности. Нет другого пути вписаться в социум, как овладеть способом общения, принятым в данном социуме. Поэтому ребенок обречен на бесконечную

и кропотливую работу, которая отчасти сродни работе лингвиста, о чем писали многие, в числе прочих и Л. В. Щерба. Однако цели у ребенка и лингвиста разные: конечная цель лингвиста — описание выявленных им языковых явлений. Цель ребенка и проще, и сложнее одновременно: воспользоваться выявленными закономерностями в конкретной речевой деятельности. Кардинально различается и степень рефлексии, сопровождающая данный процесс: от минимальной в первом случае до максимальной, требующей использования специального терминологического аппарата — во втором.

Не имея возможности подробно останавливаться на особенностях конструирования ребенком каждого из компонентов его языковой системы, рассмотрим несколько подробнее один из них, а именно построение ее морфологического компонента (инфлектикона). Известно, что именно в данной области ребенок сталкивается с разнообразными проблемами, совершает многочисленные ошибки и оговорки, в которых просматривается своеобразная логика, обусловленная сложным характером действующих в данной области правил.

Основная линия выбора правила уже описывалась как в наших предшествующих работах, так и в работах других исследователей и может быть определена как движение top-down, т. е. в направлении от генеральных, прототипических (дефолтных) правил, обладающих в языке самым широким радиусом действия и максимально функциональных, к частным правилам, связанным с определенными группами лексики и даже единичными лексемами. Однако остаются еще не вполне изученными те странные на первый взгляд случаи, когда прототипическому правилу предпочитается непрототипическое, когда ребенок опирается на какой-то единичный образец и т. д. Обращает на себя внимание удивительное свойство, которое можно назвать неустойчивостью языковой системы: поведение ребенка может меняться на одном и том же возрастном этапе: во-первых, ребенок может не только переходить от неправильного в правильному, т. е. соответствующему норме, но и от правильного к неправильному (случаи так наз. u-shape development), во-вторых, действовать совершенно различным образом в, казалось бы, тождественных обстоятельствах, в-третьих, в ряде случаев иногда как бы сползать на более низкий уровень развития, чем демонстрировал до этого.

Какой стратегии придерживается человек, ребенок или взрослый, порождая текст, состоящий из глагольных, субстантивных, адъективных и прочих словоформ? Во-первых, ему предстоит выбрать соответствующую граммему в соответствии со своим коммуникативным замыслом: например, форму творительного беспредложного для обозначения орудия действия или форму прошедшего времени для передачи действия, которое уже свершилось до момента речи. Это можно сделать только в том случае, если ты владеешь знанием (разумеется, чисто практическим) семантических и структурных функций каждой из граммем. Отметим следующее существенное обстоятельство: ребенок, осваивающий русский язык в качестве родного, не совершает ошибок к выборе граммемы. В то же время для речи инофона такие ошибки весьма характерны. Однако выбрать граммему недостаточно. Нужно соединить ее с требуемой лексемой, т. е. создать словоформу как таковую. Современные исследователи проблем онтогенеза речи давно уже признали то обстоятельство, что при порождении словоформ возможны два, по крайней мере, случая: (1) словоформа может быть построена по тому или иному правилу, которое уже есть в арсенале говорящего, (2) словоформа может быть извлечена целиком из ментального лексикона. Во втором случае ошибка фактически исключена, что касается первого случая, то и здесь сохраняется возможность избежать ошибки — чаще всего. В тех случаях, когда в языке взрослых форма построена по дефолтному (прототипическому) правилу, ошибка маловероятна и даже самый факт конструирования формы чаще всего останется незамеченным. Однако в значительном большинстве случаев отступление от нормы все же имеет место, что обусловлено не только обилием словоизменительных моделей и разнообразим средств маркировки грамматических различий между формами, но и возможностью провоцирующего воздействия контекста и в первую очередь — наличием в нем других форм той же лексемы или одноструктурных форм другой лексемы. Названные выше обстоятельства, в современных работах называемые естественным праймингом (см. Русакова 2013) могут воздействовать на говорящего, подсказывая ему то или иное конструктивное решение.*

В целом же индивидуальная языковая система ребенка характеризуется значительной неустойчивостью. При этом стабильные однотипные отступления от нормы можно скорее отнести к разряду ошибок, свидетельствующих о неосвоенности того или иного языкового правила; отступления, вызванные воздействием прайминга, скорее могут быть признаны оговорками.

В докладе будут проанализированы оба типа отклонений от нормы. В целом постижение языка, точнее конструирование каждым индивидом собственной языковой системы, представляют собой нескончаемый синергетический процесс.

ЛИТЕРАТУРА

Воейкова М. Д. Ранние этапы освоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.

Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — 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.

Русакова М. В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. — М., 2013.

Черниговская Т. В. Мозг и язык: полтора века исследований // Теоретические проблемы языкознания. — СПб., 2004.

* Мы трактуем явление естественного прайминга шире, чем трактует его М. В. Русакова, распространяя его действие не только на однокоренные, но и на одноструктурные образования.

Е. Ф. Киров (Москва)

К ОБОСНОВАНИЮ ОНТОФОНОЛОГИИ

В течение двадцатого века постепенно формировалась лингвистика речи ребенка, восходящая к уникальным исследованиям И. А. Сикорского, психолога Ж. Пиаже и лингвиста А. Н. Гвоздева (Гвоздев 1961), однако по мере накопления теоретического материала (см. работы В. И. Бельтюкова, А. Д. Салаховой, Т. В. Ахутиной и др.) эта отрасль знания достигла степени завершенной обособленности в трудах Н. И. Лепской, Е. Н. Винарской, Г. М. Богомазова и особенно С. Н. Цейтлин и ее школы (см. сайт ontolingva.ru). Так к концу двадцатого века в России сформировалась самостоятельная наука — онтолингвитика (вспоминаю заседание УМО по филологии в МГУ еще в 90-е годы, где мы обсуждали проект и программу направления подготовки студентов по онтолингвистике в Санкт-Петербурге и одобрили их, придав этому научному направлению толчок к дальнейшему развитию).

Онтолингвистика в настоящий период своего существования не дифференциируется на частные лингвистические дисциплины, хотя в практике исследований фактически это наблюдается: проводились исследования по анализу детского словообразования, морфологии, фонетики и т. д. (Цейтлин 2000; Богомазов 2005 и др.). В настоящее время назрела необходимость сделать следующий шаг и обоснованно выделить цикл лингвистических (возможно, и филологических) дисциплин, которые целесообразно терминологически обозначить, используя начальный элемент «онто». Часть таких дисциплин уже сформировалась, и, как всегда, инновация возникла в pilot science — фонетике и фонологии, в которой стараниями Е. Н. Винарской и Г. М. Богомазова сформировалась такая отрасль онтолингвистики, как «возрастная фонетика» (см. одноименную работу этих ученых Богомазов, Винарская 2005). Немногим позже Г. М. Богомазов выпустил книгу «Возрастная фонология» (Богомазов 2005) и защитил в Институте языкознания РАН докторскую диссертацию по проблематике возрастной фонологии и детской грамотности. Вполне понятно, что термин «возрастная» по отношению к фонетике носит временный характер, тем более, что в современном употреблении слово «возрастная» ориентирует сознание слушателя скорее на старший возраст («возрастной» — чаще всего понимается как относящийся к старшему возрасту, нередко используется в противопоставлении к словам «молодежный» и «детский»). В любом случае термин «возрастная» коннотативно не передает идею фонетического изучения именно детской речи, которая содержится в самой книге Г. М. Богомазова, — именно поэтому мы предложили термины с начальным элементом **«онто»**: «**онто**фонема» и «**онто**фонология» (Киров 2011).

Можно считать, что процесс приобретения лингвистическими науками **онто**варианта начался, о чем свидетельствует и доклад на Международном конгрессе по онтолингвистике Г.Р. Добровой «Возрастная социолингвистика: к постановке проблемы» (Доброва 2007). Подчеркнем, что и в данном случае уместнее использовать термин «онтосоциолингвистика», положив начало ряду общих терминов: «онтодискурсология», «онтотекстология», «онтокоммуникативистика», «онтонарративистика», «онтопрагматика», «онтосемиотика», «онтопаралингвистика», «онтонейролингвистика», «онтопсихолингвистика», «онтогендерология», «онториторика», «онтопоэтика», «онтогенристика» и под. Также следует ввести в онтолингвистику ряд внутренних частнонаучных для русистики терминов: «онтофонетика», «онтоинтонология» «онтоорфоэпия» и «онтофонология», «онтоморфология», «онтолексикология», «онтодериватология» («онтословообразование» или «онтонеология»), «онтосинтаксис», «онтофразеология» и даже «онтостилистика». Характерно, что термины «орфография» и «пунктуация» без всякого дополнительного элемента понимаются по преимуществу как термины, относящиеся к онтолингвистике, поскольку имеют отношение к изучению данных предметов в детском возрасте (в школе), но, вероятно, следует уточнять и их и говорить при необходимости об «онтоорфографии» и «онтопунктуации». Следует также использовать термин «онтоорфоэпия», полагая, что «орфоэпия» относится к лингвистике взрослой речи, кроме того, она еще и поделена на гендерные «половинки», хотя имеет также и общую, универсальную часть.

Весьма вероятно, что мы при таком подходе добьемся понимания сути очень старой истины, что вначале было слово, т. е. новый термин, дающий имя науке, вполне может по принципу аналогии способствовать развитию и развертыванию самой новой науки. Поэтому обратимся к термину «онтофонология» и представим себе облик такой науки, отталкиваясь от «взрослой» фонетики и фонологии.

Существующие фонологические школы, расходясь в некоторых позициях, сходятся в одном — они всегда опираются на факты взрослой речи и описывают соответствующий вариант языка взрослых членов языкового сообщества. И это справедливо, поскольку лингвистические разновидности онтонауки изучают состояние языковой личности ребенка и его языка, которые имеют преходящий характер. Тем не менее, дело чести каждой из лингвистических дисциплин развить свою онтовариацию, поскольку такое положение дел придаст лингвистике в целом системную завершенность.

Расхождение между Московской, Санкт-Петербургской и Пражской фонологическими школами в науке на первом этапе представлялись принципиальными, однако позже стало вполне понятным, что все школы совершенно верно описывают фонему, но с разных сторон (или аспектов), поэтому их следует считать взаимодополняющими. Наиболее отчетливо такую точку зрения осознал С. И. Бернштейн, предпринявший первую удачную попытку синтеза МФШ и ЛФШ (Бернштейн 1962), подобную трактовку поддерживал также Г.М. Богомазов, считавший, что ЛФШ ориентируется на язык говорящего, а МФШ — на язык пишущего (Богомазов 2005).

Все упомянутые школы проистекают из общефонологической концепции И. А. Бодуэна де Куртенэ, который сформулировал четыре представления о фонеме, и три из них породили соответствующие фонологические школы (одна осталась до сих пор неразработанной). Итак, рассмотрим последовательно все концепции фонемы, предложенные И. А. Бодуэном де Куртенэ.

В основе первой бодуэновской концепции фонемы, связанной со сравнением родственных языков, лежит такой гипотетический объект, как язык, общий для ряда родственных народов в данное время, например, гипотетический *современный* общевосточнославянский язык (в дореволюционное время полагалось, что подобное языковое образование существует и складывается из великорусского, малорусского и белорусского языков единого русского народа). Ясно, что такой лингвистический объект реально не существует как средство общения, но как лингвистический конструкт такой объект может быть абстрагирован на базе сравнения современных родственных восточнославянских языков (или иных родственных языков). При этом в области нескольких языков между звуками одной и той же фонемы устанавливаются корреспондентные связи (Бодуэн де Куртенэ 1963: 1 — 121). И. А. Бодуэн де Куртенэ не создал в полном объеме фонологическую концепцию, базирующуюся на «корреспондентах» при сравнении нескольких родственных языков (там же: 120), тем не менее перспектива для ее создания имеется: так, в словах *ночь* (русск.) и *нічь* (укр.) гетерогенные звуки (о) и (і) репрезентируют одну и ту же «генетофонему» (о-і) в одной и той же корневой морфеме. Вопрос о целесообразности создания такой «генетофонологии» (термины принадлежат автору данной статьи), например, современного общевосточнославянского языка остается открытым и в лингвистике как таковой не ставился и не решался.

Вторая концепция фонемы И. А. Бодуэна де Куртенэ предполагает сравнение фонем в одной и той же морфеме в рамках одного языка, при этом фонема представляется «как подвижной компонент морфемы и признак известной морфологической категории» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 1–122). Таким образом, вторая концепция фонемы Бодуэна сосредоточена на анализе «коррелятивов» в рамках такого объекта, как национальный язык (там же: 122–123). Основной чертой этого лингвистического объекта является его социальная природа, надындивидуальный характер. Эта концепция легла в основу МФШ, в которой фонема в итоговой версии понимается как фонемный ряд (Р. И. Аванесов) и парадигмофонема (К. В. Горшкова).

К 1895 году Бодуэн создает «Опыт теории фонетических альтернаций», где предлагает третье определение фонемы, от которого не отступает до конца жизни: «Фонема — это единое представление, принадлежащее миру фонетики, которое возникает в душе посредством слияния впечатлений, полученных от произношения одного и того же звука - психический эквивалент звуков языка» (Бодуэн де Куртенэ 1963 — 1: 271). Именно это представление легло в основу щербовской фонологии, на нем и базировалась магистерская диссертация Л.В. Щербы 1912 г., посвященная гласным фонемам русского языка (Щерба 1974). Дальнейшее развитие фонологии в

Ленинграде привело к пониманию фонемы как звукотипа в книге Л. В. Щербы «Фонетика французского языка», вышедшей в 1930 г. (там же), а также в трудах его школы. Совершенно очевидно, что эта третья концепция фонемы Бодуэна ориентируется на индивидуальный вариант языка, т. е. на идиолект, и поэтому не может не быть индивидуально-антропологической. Однако здесь следует сделать оговорку: очевидно, что фонема как образ звука («звукопредставление») в индивидуальном сознании существует как образец, усвоенный в раннем детстве. Другими словами, фонема — это образ звука, но это образ типичного звука, звука-образца, т. е. звукотипа.

Следующая, четвертая по счету, концепция фонемы связана с пониманием Бодуэном фонемы как совокупности неких составляющих элементов (квантов, атомов, различительных признаков), и в этом случае фонема становится подобной молекуле, состоящей из атомов. Фактически в таком понимании фонемы Бодуэном содержится представление о фонеме как о структуре различительных признаков, что подтверждается и таким высказыванием Бодуэна: «Фонема — соединение нескольких далее не разложимых произносительно-слуховых элементов (кинем, акусм, кинакем) в одно целое» (Бодуэн де Куртенэ 1963: 2 — 289–290]. Подчеркнем, что пражские фонологи восприняли эту идею Бодуэна односторонне, определяя фонему как пучок только акустических различительных признаков (по терминологии Бодуэна — **сумма акусм**), в то время как есть еще одна сторона фонемы, которую Бодуэн определяет как соединение (сумму) артикуляционных различительных признаков, т. е. **сумму кинем**. Во всяком случае, положение Бодуэна о том, что «фонемы представляют собой не отдельные ноты, а аккорды, составленные из нескольких элементов, было позже воспринято русскими фонологами Пражской школы и проявилось в трактовках фонемы Н. С. Трубецким и Р. О. Якобсоном как комплекса РП (Трубецкой 1960: 45). Однако сама метафора аккорда по отношению к фонеме имманентно содержит идею симультанности (единовременности и синхронного взаиморасположения признаков фонемы, подобно нотам в аккорде), что более точно характеризует суть фонемы в понимании Бодуэна.

Что же представляет собой онтофонема? Вполне понятно, что это единица онтофонологии, описывающей языковую личность ребенка и его коммуникативную систему (Киров 2011). Суть онтофонемы проявляется в функциональном совмещении двух или более фонем взрослой речи в одном онтофонемном кластере, в котором «акустическая» онтофонема не равна «артикуляционной». Например, онтофонема (р-л=л) в классическом примере С. Н. Цейтлин: «*Как тебя зовут? — Малина*» функционирует в речи ребенка таким образом: как сумма акусм (как «слухофонема») она соответствует различающимся фонемам (р) и (л); однако как сумма кинем (т. е. в плане артикуляционной программы) «кинемофонема» (л) совпадает как с взрослой фонемой (л), так и с (р). В результате один звук речи (л) передает в звучащей речи ребенка как акусмофонему (р), так и акусмофонему (л), в результате чего кинемофонемы (р) и (л) образуют в языковом сознании ребенка функциональное единство (кластер акустических образов ***р*** и ***л,*** артикуляционно реализуемых через *л*).

Понятно, что онтофонема в определенной степени обладает чертами сходства с архифонемой ПФШ или гипрефонемой МФШ. С другой стороны, ничто не мешает понимать онтофонему как функциональный кластер двух или более фонем ЛФШ, функционирующих в детской коммуникации как единая фонемная единица — онтофонема. Приведем примеры онтофонем из реальных детских высказываний. Маша (2,4) сообщает: *слысу!* (что означает: «слышу!»)... *масина!* (т. е. едет машина). В данном случае мы отмечаем в обоих словах онтофонему (**с-ш=с**), которая очень распространена в детской речи этого возраста (см.: Детская речь 1993 и др.). Данная онтофонема (с-ш=с) представляет собой функциональный кластер двух самостоятельных акустичеких фонем как образов звукотипов — (с) и (ш), при этом на уровне артикуляционной реализации эту онтофонему в речи ребенка представляет один звук (с). Онтофонемы такого типа, совмещающие в одном кластере разные фонемы взрослой речи, встречаются в детской речи довольно часто и в довольно разнообразном парном составе. Так, например, в речи детей нередко встречаются онтофонемы (л-р=л) в словах типа: *глуша*, т. е. «*груша*», а также необычная онтофонема (**у-р=р**), представляющая собой кластер из гласной (у) и согласной (р) — в том же слове, произнесенном как *гууша* (примеры Э. И. Столяровой и Е. Е. Ляксо).

Пожалуй, самым необычным типом онтофонемы в русской речи детей является единица с нулевым компонентом. Такую онтофонему мы встречаем в произнесении ребенком слова *ыба* (т. е. «рыба»). Вполне очевидно, что в языковом сознании ребенка сформировалась онтофонема типа (0-р=0), которая в речи репрезентируется нулем звука, соответствующим фонеме (р), при этом ребенок понимает, что ноль звука на фоне материализованных звуков также что-то значит, т. е. реализует фонемную единицу (р), содержащуюся в языковом сознании ребенка в виде акустического образа, но не моторно-артикуляционной программы.

Понятие онтофонемы открывает ряд перспективных терминов и понятий таких, как онтоморфема, онтолексема и онтопредложение, которые разрабатываются в рамках онторусистики.

ЛИТЕРАТУРА

Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. — М., 1964.

Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Об усвоении детьми звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. — 1975. — № 5. — С. 71–80.

Бернштейн С. И. Основные понятия фонологии. — Вопросы языкознания. — 1962. — С. 62–80.

Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые отделы сравнительной грамматики славянских языков // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 томах. — М., 1963. — Т.1. — С. 118–126.

Бодуэн де Куртенэ И. А. Опыт теории фонетических альтернаций// Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 томах. — М., 1963. — Т. 1. — С. 265–347.

Бодуэн де Куртенэ И. А.. Введение в языковедение. // Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 томах. — М., 1963. — Т. 2. — С. 246–293.

Богомазов Г. М. Возрастная фонология. — М., Ярославль, 2005.

Винарская Е. Н. Богомазов *Г. М.* Возрастная фонетика. — М., 2005.

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

Детская речь. Тексты, дневники, наблюдения / Сост. М. Д. Воейкова, М.Б. Елисеева. — СПб., 1993.

Доброва Г. Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики — 2007: Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г.) — СПб., 2007. — С. 57–65.

Киров Е. Ф. Фонология языка. — Ульяновск, 1997.

Киров Е. Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания //Записки Горного института. Актуальные проблемы гуманитарного знания в вузе. — Том 193. — СПб., 2011. — С. 226–229.

Трубецкой Н. С. Основы фонологии. — М., 1960.

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

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

С. Милевски (Гданьск, Польша)

СВОЕОБРАЗИЕ ЧАСТОТНОСТИ ФОНЕМ В ПОЛЬСКОМ РЕГИСТРЕ ОБЩЕНИЯ С ДЕТЬМИ

В процессе речевой деятельности (независимо от коммуникативной ситуации) отправитель сообщения практически не имеет возможности выбора на фонологическом уровне языка. В этой связи может возникнуть предположение, что частота появления фонем в различных текстах относительно постоянна. Однако данное утверждение не является истинным. Языковая система допускает некоторую возможность выбора на уровне морфологии, словоизменения и словообразования. Наибольшими возможностями в этом плане обладает лексический уровень. Коммуникативная ситуация влияет на частоту употребления определенных слов (словоформ) и грамматических структур (грамматичеких морфем), что, безусловно, находит свое отражение в частоте употребления элементарных языковых единиц (фонем) и определенных фонотактических структур (Rocławski 1981). На распределение частотности n-фонемных слов влияет также стилевая принадлежность текста (Milewski 2009).

Фоностатистические исследования выразительно показывают, что текстовая частотность фонем стилистически обусловлена. Это проявляется в колебаниях частотности отдельных фонем в зависимости от стилистической принадлежности взятого для анализа текста. Фонемы, которые в данном типе текстов употребляются значительно чаще либо реже по сравнению с общенациональным языком, называются ключевыми (*phonèm- clés*). Фонема-ключ — понятие относительное, поскольку его значение определяется путем сравнения частотности фонем данного текстового корпуса с их средней частотой употребления в языке.

Количество научных публикаций, в которых CDS (child-directed speech) рассматривается с позиции фоностатики и фонотактики, относительно небольшое, несмотря на то, что мировые исследования регистра общения с

детьми насчитывают несколько десятилетий*. На своеобразие частотности фонем в латышском регистре общения с детьми обратила внимание V. Rūķe-Draviņa. Согласно ее исследованиям, частота появления аффрикат и спирантов (c, , d , ,) в латышском регистре общения с детьми (далее — РОД) выше, чем в стандартном латышском языке (Rūķe-Draviņa 1977). К сожалению, автор не приводит статистических данных, а также не рассматривает причин данного факта. Некоторые выборочные фоностатистические наблюдения над русскоязычным РОД проводила Т. О. Гаврилова. Ею было отмечено, что в этом регистре «увеличивается количество мягких по отношеию к твердым (35% мягких при 30% во взрослом диалоге и 32% в монологе) и щелевых по отношению к взрывным (40% щелевых при 34% в спонтанном диалоге и монологе во взрослой коммуникации)» (Гаврилова 2012: 163).

Материал, который анализируется в данной статье, был собран в процессе общения 102 взрослых (мам, бабушек, теть, старших сестер) с детьми первого года жизни. Большая часть языкового материала была записана с помощью скрытого микрофона в ситуациях непринужденного общения. Прослушанные и записанные фонологической транскрипцией тексты были затем введены в компьютер и обработаны специальными программами. В целом анализу подвергся текстовый корпус, состоящий из 308 918 фонем (74 534 слов).

Уже из общего анализа частотности отдельных фонем в текстах РОД следует, что частота употребления некоторых фонем характерна исключительно для регистра общения с младенцами. Такие фонемы-ключи имеются как среди гласных, так и среди согласных фонем. К ним можно отнести фонемы: /u/, /ś/, / /, /x/, /ź/ , /ć/, / /, /k/ (запись IPA** — /u/, /ɕ/, /ʃ/, /x/, /ʑ/, /tɕ/, /tʃ/, /k/). Многие из фонем, которые занимают приблизительно те же позиции в ранжированных списках для текстов иного регистра общения, в текстах РОД связаны со словоформами, характерными именно для данного регистра.

Подробную информацию о частотности отдельных фонем в текстах РОД я даю в своей работе (см. Milewski 2011). В настоящей статье я обращаю внимание на важнейшие особенности частоты употребления элементарных единиц языка в речи, адресованной ребенку.

В современном польском языке **фонема /u/** – одна из наименее употребительных устных гласных фонем. В текстах РОД фонема имеет 6 ранг и опережает фонемы /i/ (9 ранг) и /y/ (12 ранг). Такой высокий ранг фонемы /u/ напрямую связан с фактом, что фонема используется в многочисленных уменьшительно-ласкательных формантах, например,: *-ulka* (*łapulka, buziulka*) ‘лапонька, роточек’, -uchna (*córuchna, rączuchna*) ‘дочурка, ручонка’, *-uszek* (*brzuszek, paluszek)* ‘животик, пальчик’, - *uszko* (*jabłuszko, serduszko)* ‘яблочко, сердечко’, *-uszka* (*kaczuszka, pieluszka)* ‘уточка, пеленочка’, *-uś* (*synuś, tatuś*) ‘сыночек, папочка’, *-usia* (*mamusia, dziewczynusia*) ‘мамочка, девчоночка’, *-unia* (*mamunia, buziunia*) ‘мамуля, ротик’, *-ula* (*abula, pupula*) ‘лягушечка, попочка’ и т. д. Некоторые из приведенных словоформ характеризуются высокой частотностью, например, *mamusia* (мамочка) (f=766), *szybciutko* (быстренько) (f=108), *malutki* (маленький) (f=200), *tatuś* (папочка) (f=125), *paluszek* (пальчик) (f=130), *mamunia* (мамуля) (f=74).

В регистре общения с детьми определенные части речи, которые в обычном языке не имеют диминутивов, например, глаголы и местоимения, употребляются с уменьшительно-ласкательными аффиксами, содержащими фонему /u/. На частотность фонемы /u/ в текстах РОД также влияет тот факт, что в таких текстах появляется множество неизменяемых слов, оканчивающихся на –u, обозначающих действия и выступающих в форме повторов/редупликации, например *tupu-tupu* (топ-топ), *kompu-kompu* (куп-куп).

Фонеме /r/ в списках частотности фонем в текстах РОД и детей дошкольного возраста приписывается 16 ранг. В общенациональном польском языке частотность данной фонемы намного выше. Разница между номерами в ранжированных списках достигает даже 6 позиций. Приблизительно одинаковый процент употребления фонемы /r/ в текстах РОД и дошкольников может наводить на мысль о том, что родители, обращаясь к маленькому ребенку, «избегают» сложного в артикуляционном плане звука [r], овладение которым дается детям с трудом. Не исключено также, что в структуре некоторых слов из словарного запаса взрослого, который общается с маленьким ребенком (такой запас слов намного меньше, чем в ситуации общения взрослый-взрослый), фонема /r/ употребляется реже. Характерно, что в текстах взрослых, адресованных детям, а также в текстах, создаваемых самими детьми, часто наблюдается замена фонемы /r/ артикуляционно более простой фонемой /l/. Скорее всего, в такой субституции определенную роль играет факт, на который обращают внимание исследователи фонетического символизма: /r/ символизирует некую *твердость, шершавость, шероховатость, жесткость* и т.п., в то время как /l/ является *плавным, гладким, легким, веселым, ясным, сладким* и т. д. (Magnus 2000). Поскольку общение с детьми всегда эмоционально, считается ласковым, нежным, «мягким», то звук [r] с ним не согласуется. Взрослые, обращаясь к маленьким детям, временами заменяют сложный артикуляционно звук [r] его более простым соответствием — [l], например. /lobić/ ‘robić’ (делать), /telaś/ ‘teraz’ (теперь), /tlośke/ ‘troszkę’ (немножко). В исследуемых текстах мною было отмечено 454 таких случая, что составляет 7,01% от общего количества употребления фонемы [l].

Рассмотренное выше явление замены в текстах РОД фонемы /r/ фонемой /l/ не является характерной чертой исключительно польского языка. О случаях такой субституции в регистре общения с детьми шведских родителей пишет U. Sundberg (1998: 14).

В текстах CDS заслуживает внимания также частотность **мягких сибилантов/шипящих /ś, ź, ć, ǵ/** (запись IPA — /ɕ/, /ʑ/, /tɕ, /dʑ/). Суммарное число употреблений таких фонем составляет 5,69% от общей частотности всех фонем, из них 4,39% приходится на употребление согласных /ś/ (2,69%)

* Первые систематические исследования в этом направлении предприняла C. E. Snow (1972) с целью проверки принятого H. Хомским *a priori* утверждения о том, что речь взрослого, которую слышит ребенок (input languague), хаотична и полна ошибок.

** International Phonetic Alphabet.

и /ć/ (1,70%), которые имеют 13 и 21 ранг. В общем, можно утверждать, что степень насыщения текстов, адресовнных детям, мягкими согласными (это, в первую очередь, /ś, ź, ć/) намного больше, чем в обычной речи. «Мягкость» таких текстов замечается носителями польского языка, для которых речь, обращенная к детям, создает приятное впечатление, является гармоничной, плавной, мягкой. Можно считать это важным параметром, описывающим речевую коммуникацию взрослый — маленький ребенок. Как мне представляется, в процессе дальнейших подробных исследований данного вопроса можно будет определить шкалу палатальности, которая позволит различать степень «мягкости» («фонетической ифантилизации») речи, адресованной ребенку.

Фонема / / в текстах РОД имеет высокий 14 ранг. Частота употребления данной фонемы в РОД выше, чем в других стилях речи, где фонема занимает 18÷20 ранг. Наиболее редко фонема встречается в начале слова (5,79%), чаще — в конечном слоге (42,49%), в большинстве случаев — в середине слова (51,72%). Фонема / / чаще всего употребляется в 5-фонемных (8 ранг), 3-фонемных (10 ранг) и 7-фонемных (13 ранг) словах. Чаще, чем в обычном языке, в регистре общения с детьми фонема / / употреблялась в словах, состоящих из 8, 9 и 10 фонем. На высокую частотность фонемы / / в текстах РОД повлияла высокая частотность глаголов в форме 2 лица ед.ч., например, */xce* / (f=270) (хочешь), */beńŸe* / (f=90) (будешь), */væe* / (f=81) (знаешь), */povæe* / (f=80) (скажешь), а также в значительной степени частота употребления уменьшительных форм, например, *paluszek* (f=92) (пальчик), *kaczuszka* (f=67) (уточка), *śpioszki* (f=38) (ползунки), *maluszek* (f=17) (малыш).

Фонема /x/ в текстах РОД занимает высокую 24 позицию. Приблизительно на таком же уровне (25 позиция) фонема встречается в речи дошкольников. В современном польском языке с частотностью 1,15% фонеме приписывается 30 позиция. Чаще всего фонема употреблялась в начальном слоге (59,91%) и в середине слова (30,77%). Наиболее редко фонема /x/ встречалась в конце слов (9,32%). Отличительной чертой употребления фонемы /x/ в РОД является ее связь с многочисленными междометиями/восклицаниями. Процент употребления фонемы /x/ в таких конструкциях в текстах РОД составляет 34,52% от всех ее употреблений, например, *hop* (f=213) (гоп), *hau* (f=188) (ау), *och* (f=146) (ох), *ho f*=(99) (го), *ach* (f=77) (ах), *ha* (f=73) (ха), *halo* (f=71) (хало), *hej* (f=62) (хэй гей), *hopsa* (f=62) (гопса), *hops* (f=54) (гопс).

Высокую позицию в ранжированном списке для текстов РОД (22 ранг) занимает также **фонема / /**. В текстах иного типа частотность данной фонемы определяется в границах 24 ÷ 29 ранга. В анализируемом материале фонема / / в большинстве случаев (81,72%) употреблялась в середине слова. В основном, это уменишительно-ласкательные формы, которых в текстах РОД больше, чем в обычном языке, например, *rączka* (ручка), *mleczko* (молочко), *zabaweczka* (игрушечка), *laleczka* (куколка). Высокую частотность фонемы / /, особенно в словах, состоящих из 6 ,7, 8 и 9 фонем, можно считать отличительной чертой польскоязычного регистра общения с детьми.

Важную роль в фоностатической системе текстов регистра общения с детьми играет смычно-взрывная **фонема /k/**. В текстах РОД она занимает высокий четвертый ранг. В текстах детей дошкольного возраста ей приписывается 8 ранг, в обычных текстах современного польского языка — 12 ранг. Из процентного соотношения следует, что частота употребления фонемы /k/ в анализируемом материале (6,40%) почти в два раза (1,81) выше, чем в современном польском языке (3,53%). Такой высокий процент употребления фонемы /k/ связан с достаточно большим количеством употребления в текстах РОД уменьшительно-ласкательных форм с суффиксом -k-, например, *oczko* (глазок), *kolanko* (коленка), *ksią eczka* (книжка/ книжечка). В регистре общения с детьми фонема является «ключевой», чаще, чем в обычном языке, она выступает формой уменьшительно-ласкательного суффикса, с помощью которого передается позитивно-эмоциональное отношение говорящего к ребенку.

Анализ частотности фонем в регистре общения с детьми, понимаемом как одна из разновидностей *семейного языка*, позволяет отметить связанные с ним явления из области морфологии, словообразования и синтаксиса. Были подтверждены наблюдения исследователей о том, что на частоту употребления определенных фонем может влиять относительно небольшое количество слов высокой частотности, а также частота употребления определенных словоизменительных и словообразовательных морфем. В связи с небольшим объемом данной статьи некоторые фоностатические особенности польского регистра общения с детьми были мною только обозначены.

ЛИТЕРАТУРА

Гаврилова Т. О. Языковая социализация: освоение детьми социальных различий в речи // Язык, общество и школа / Под общей редакцией К.С. Федоровой. — М. 2012. — С. 105–204.

Magnus M. What's in a Word? Evidence for Phonosemantics. — Doctoral dissertaction, University of Trondheim. — Trondheim, Norway, 2000.

Milewski S. Frekwencja fonemów w tekstach mówionych dzieci w wieku przedszkolnym [The frequency of phonemes in texts spoken by pre-school children] // Logopedia. — 1997. — № 24. — P. 67–83.

Milewski S. Osobliwość frekwencji fonemów w mowie dorosłych skierowanej do małych dzieci [Characteristic phoneme frequency in speech directed at young children] // Psychologia Rozwojowa. — 2004. — Vol. 9. — № 5. — P. 23–34.

Milewski S. Czy mowa dorosłych w kontaktach z małymi dziećmi jest „miękka"? // Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia / Red. M. Młynarska, T. Smereka. — Wrocław, 2007/ — P. 319–327.

Milewski S. Wyrazy n-fonemowe i n-sylabowe w mowie dorosłych adresowanej do niemowląt [N-phoneme and N-syllable expressions in adult speech directed to infants] // Psychologia Rozwojowa. — 2009. — Z. 2. — T. 14. — P. 43–56.

Milewski S. Mowa dorosłych kierowana do niemowląt. Studium fonostatystyczno-fonotaktyczne [Adult speech directed to infants. A phonostatistic-phonotactic study]. — Gdańsk, 2011.

Rocławski B. System fonostatystyczny współczesnego języka polskiego [Phonostatistical system of contemporary Polish language]. — Wrocław, Ossolineum, 1981.

Rūķe-Draviņa V. Modifications of speech addressed to young children in Latvian // Talking to children. Language input and acquisition / Snow C. E., Ferguson Ch. A. (eds.). — Cambridge, 1977. — P. 237-253.

Snow C. E. Mather's speech to children learning language // Child Development. — 1972. —V. 43. — P. 549–65.
Sundberg U. Mother Tongue — Phonetic aspects of infant-directed speech. — Stockholm, 1998.

Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург)

ФУНКЦИИ ПОЛУВОПРОСИТЕЛЬНОЙ ИНТОНАЦИИ В РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА (на материале дневниковых записей речи одного ребенка)

Функции интонации выделяются разными исследователями на различных основаниях. Принято было рассматривать интонацию в эмоциональном и грамматическом аспектах, но при этом интонационное выражение категории модальности оказывалось на периферии этих двух аспектов. О связи эмоции высказывания с его модальностью, отношением к сообщению со стороны говорящего (т. е. «субъективной», эпистемической модальностью) писал Л.Р. Зиндер, говоря об эмоциональном аспекте интонации (Зиндер 1979: 268). Н.Д. Светозарова, опираясь на это положение, все же отделяет модальные языковые значения интонации от эмоциональных универсальных (Светозарова 1982). При этом отмечается, что вопросительная интонация, т. е. интонация «общего вопроса», или ИК-3, по Брызгуновой (Брызгунова 1980), и интонация незавершенности — схожи.

Когда же речь идет о коммуникантах-детях, исследователи обращают внимание на относительно раннее усвоение интонации как способа передачи модальных значений (Швец 2007), но говорят и о диффузности, слитности в одном ИК (ИК-3) разных значений и функций интонации на ранних этапах (Лепская 1997). В.М. Швец отмечает, что вопросительные высказывания, содержащие оценку степени достоверности, являются вопросами-предположениями и промежуточным типом высказываний между настоящими вопросами и утверждениями (Швец 2007: 165).

По нашим наблюдениям, детские высказывания на ранних этапах речевого развития могут иметь такую интонацию незавершенности, схожую с ИК-3, и функционально являться промежуточным типом между вопросами и утверждениями. Рассмотрим несколько фрагментов из дневниковых записей речи Вити О., сопровождающихся пометами «полувопросительная интонация».

I

Витя лежит в маминой кровати: — *Мама, ты будешь со мной спать? Я не буду больше в темноте... Мама, ты со мной пажаваста немножко полежи!(?)* (= Мама, ты со мной, пожалуйста, немного полежи; 2,8). С полувопросительной интонацией здесь произносится последняя часть фразы. Ребенок боится оставаться один в темноте; хотел бы, чтобы мама его не оставляла одного в комнате и разрешила ему заснуть в родительской кровати; но у Вити нет полной уверенности в том, что мама так и поступит, а кроме того, своим высказыванием он хочет побудить ее к действию: поступить именно так, как бы ему хотелось. Таким образом, интонация в данном случае одновременно передает значение неуверенности и выполняет функцию побуждения к действию.

Мама предлагает Вите сложить солдатиков всех в одно место (убрать): — Положи сюда всех солдатиков и будем спать ложиться. — Витя берет одного: — *А дьюгой да выскочил!(?)* (= А другой да выскочил; 3,6). Полувопросительная интонация маркирует нежелание подчиниться взрослому и — в то же время — неуверенность в том, что удастся не подчиниться.

Витя спрашивает перед сном: — *Я зафтья пойду в садик?* (= Я завтра пойду в садик; 3,6). Помета в дневнике: «интонация полувопросительная, как бы опасливая: уточняет». Мама отвечает утвердительно и безапелляционно: пойдешь. Ребенок не хочет идти в детский сад, при этом надеется, что не пойдет, но уверенности в этом у него нет. Интонационно выражается неуверенность в удачном исходе одновременно с попыткой воздействия на взрослого.

II

Мама с Витей выходят на прогулку; у лифта Витя вспомнил про машинки, которые вчера видели в магазине. Предлагает снова пойти в этот магазин сегодня: — *Пойдем в магазин; там тьегать машинки нельзя, только сматьеть*(?) (= Пойдем в магазин; там трогать машинки нельзя, только смотреть; 3,6). Ребенок знает ответ на свой вопрос (если это вопрос), но как будто сомневается; помета в дневнике: «вроде бы уверен, но на всякий случай спрашивает моего мнения». В отличие от предыдущих примеров, этот допускает двойную интерпретацию — как утвердительное либо как вопросительное предложение.

Размечтался о том, что хочет «и мотоцикл, и машину с крышей, и без крыши, и подводную лодку». Мама ответила, что у нее сегодня с собой денег нет, а когда появятся, их будет не так много, чтобы купить все эти машины. Витя сделал вывод (первую часть фразы произнес с утвердительной «поучительной» интонацией, вторую — с интонацией ближе к вопросительной): — *Когда денежек мало, тогда можно только сматьеть на машинки (?)* (= Когда денежек мало, тогда можно только смотреть на машинки; 3,06). Здесь с помощью полувопросительной интонации ребенок запрашивает подтверждение правильности произносимому им; как и в предыдущем примере, такая интонация свидетельствует о неуверенности.

III

Неожиданно произносит: — *Мама, у пията бывает одна ножка и одна палочка?!* (= Мама, у пирата бывает одна ножка и одна палочка; 3,09). Пиратов поблизости нет, но в парусник с пиратами вчера и сегодня играл, а также видел вчера себя в записи играющим с этим парусником. Интонация полувопросительная — неясно, то ли спрашивает, то ли удивляется, что такое бывает; высказывание сопровождается смешком. В данном случае такая интонация маркирует употребление вопросительной конструкции не только в своей основной функции — запроса информации о фактах дей-

ствительности, но и в модальной функции — для выражения своего отношения к произносимому, причем уже более сложного отношения — не неуверенности, а оценки фактов.

IV

Мама спрашивает Витю: – Что ты хочешь? — *Не конфетку, я думаю... А если тебя угостить?..* (4,9). Полувопросительная интонация здесь подкреплена словом «если»; построение вопросительной конструкции говорит о том, что это вопрос. При этом интонация является маркером сомнений, раздумий — в сочетании с предложением.

V

Высказал маме, щекочущей папу: – *Не надо папу щекотать!..* Немного погодя добавил (объяснил, почему): — *Своих надо защищать.* — (Мм)... (согласилась) — *Ты забыла...* (интонация полувопросительная — как будто и утверждение, и вопрос одновременно; затем добавил еще, в продолжение своей мысли:) *Мужчины могут дьюк дьюга защищать — и женщин* (= Мужчины могут друг друга защищать — и женщин; 5,0).

Итак, полувопросительная интонация в речи ребенка от 2,5 до 5 лет может: одновременно выражать неуверенность и употребляться в функции воздействия, косвенного побуждения в формально утвердительном высказывании;

1) выражать неуверенность в высказывании, которое при этом практически невозможно однозначно интерпретировать как утвердительное или вопросительное;

2) выражать удивление, оценку фактов действительности; интерпретация высказывания как утвердительного или вопросительного затруднительна;

3) выражать сомнения, раздумье одновременно с тем, что само высказывание обладает функцией вопроса-предложения;

4) одновременно (в пределах одного высказывания) выражать и уверенность (в форме утверждения), и вопрос.

ЛИТЕРАТУРА

Зиндер Л. Р. Общая фонетика: Учеб. пособие. — М., 1979.
Лепская Н. И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
Брызгунова Е. А. Интонация // Русская грамматика: В 2-х т. Том I. – М., 1980.
Светозарова Н. Д. Интонационная система русского языка. — Л., 1982.
Швец В. М. Субъективная (эпистемическая) модальность и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007.

Л. Г. Парамонова (Санкт-Петербург)

СТАНОВЛЕНИЕ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ В ОНТОГЕНЕЗЕ: НОРМА И ПАТОЛОГИЯ

Своеобразие детской речи в период ее онтогенетического развития уже давно привлекает внимание исследователей из разных областей научного знания. Однако лишь с появлением онтолингвистики наметился качественно новый подход к изучению этой проблемы. Наблюдается явный переход от преимущественно фактологически-описательного характера исследований, без которых нельзя было обойтись на более ранних этапах, к нацеленности на постижение сути явлений и более глубоких и глобальных обобщений. Это относится к изучению всех сторон детской речи, включая и звукопроизношение. Мы остановимся только на последнем.

А. Н. Гвоздевым (Гвоздев 1961) определены основные закономерности усвоения ребенком правильного звукопроизношения, согласно которым артикуляторно сложные звуки не могут усваиваться им сразу в окончательном виде в силу функционального несовершенства речедвигательного анализатора. Поэтому, дифференцируя на слух уже с двухлетнего возраста все речевые звуки, включая акустически и артикуляторно близкие, (Швачкин 1948), он не имеет возможности многие из них воспроизвести в собственной речи. Эти звуки им или опускаются (*ыба* вместо «рыба»), или заменяются более простыми по артикуляции звуками (*сяпка* или *сапка* вместо «шапка»).

Для всех звуков позднего онтогенеза (свистящих, шипящих, Р и Л) А. Н. Гвоздев приводит систему последовательных и постепенно усложняющихся субститутов, которые все более и более приближаются к нормальной артикуляции. При этом характерно, что во всех приводимых им примерах **в качестве субститутов выступают только нормально произносимые ребенком звуки, полностью соответствующие фонетической системе русского языка. Ни одного исключения здесь нет.**

В нормальном онтогенезе к 5 (в крайнем случае к 6) годам ребенку становится доступным произнесение всех звуков, благодаря чему все субституты к этому возрасту исчезают без всякой специальной помощи, и на этом процесс становления звукопроизношения заканчивается.

Но Л. А.Пиотровская (Пиотровская 2011) в своей статье «Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе» ставит такой вопрос: «...почему от одних субститутов ребенок со временем отказывается, а другие сохраняются, порой на всю жизнь, в связи с чем предлагаются термины «закономерные» и «незакономерные звуковые субституты». Далее автор очень тонко подмечает, что «отличительным признаком всех незакономерных звуковых замен является то, что **в функции субститута выступает звук, отсутствующий в фонетической системе родного языка**» (сохранено выделение автора).

С точки зрения логопедического подхода к проблеме, мне хочется пояснить причины появления в речи детей «незакономерных субститутов», о которых вообще не было речи у А. Н. Гвоздева. Дело в том, что со времени его исследований прошло уже много непростых десятилетий, приведших к резкому росту речевой и иной патологии у детей. В настоящее время из массовых детских садов в первые классы массовых школ поступают 52,5% детей с дефектами звукопроизношения, причем основная масса этих дефектов приходится именно на «незакономерные субституты», не исчезающие с возрастом. Причина же их неисчезновения кроется в том, что все они являются следствием патологии, которая не исчезает без помощи специали-

стов. В нормальном онтогенезе такие «субституты», выражающиеся в дефектном звучании звука (типа увулярного или велярного Р, межзубного или бокового С), а не в его замене другим полноценным звуком, вообще не имеют места.

Дефектное же звучание звука может быть вызвано следующими причинами.

1. *Наличием частичных парезов (слабости, вялости) мышц языка и губ,* что очень характерно для широко распространенной теперь стертой дизартрии, являющейся одним из видов нарушения звукопроизношения (Лопатина, Серебрякова 1994). Например, при слабости (паретичности) мышц кончика языка во время произнесения свистящих, а нередко и шипящих, звуков он не удерживается во рту, а располагается между верхними и нижними резцами, что придает этим звукам оттенок шепелявости.

2. *Наличием анатомических дефектов в строении артикуляторных органов.* Например, то же самое межзубное произношение свистящих и шипящих звуков может иметь место при так называемом переднем открытом прикусе, когда при плотно сомкнутых коренных зубах между верхними и нижними резцами остается довольно широкая щель, в которую просовывается кончик языка. Короткая же подъязычная связка, не позволяющая кончику языка подниматься вверх для нормального артикулирования звука Р, часто является причиной «картавости», то есть велярного или увулярного его произнесения и т. д.).

3. *Подражанием неправильной речи окружающих,* куда относится, в частности, и большинство случаев «семейной картавости». Единственный пример массового подражания межзубному произнесению свистящих звуков мне пришлось наблюдать в 50-е годы XX века во время работы в начальной школе. В то время выпускала свой 4-й класс страдавшая выраженным межзубным сигматизмом учительница, проработавшая в этом классе четыре года. Из 42 ее учеников не менее половины к этому времени тоже произносили свистящие звуки межзубно.

Подобные дефекты звукопроизношения нельзя считать звуковыми заменами, поскольку ребенок в данном случае произносит нужный звук, не заменяя его другим, то есть он полностью дифференцирует все фонемы. Именно поэтому искаженное произношение звуков (в отличие от полных звуковых замен) в дальнейшем не отражается на письме и не приводит к появлению одного из видов дисграфии.

Однако и характерные для нормального онтогенеза полные звуковые замены (типа *сапка* вместо «шапка»), внешне напоминающие обычные субституты, не исчезают у некоторых детей даже в школьном возрасте. Эти «субституты» ни в устной, ни в письменной речи тоже не могут исчезнуть без логопедической помощи, поскольку в основе их лежит уже не характерная для определенного возраста физиологическая «незрелость» речевых механизмов, а их патология, не проходящая сама собою с возрастом (Парамонова 2010; 2012).

Еще в 60-е годы XX века Р. Е. Левиной и ее сотрудниками (Основы теории и практики логопедии 1968) была выделена такая форма речевого расстройства у детей, как фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН). Позднее изучение этого широко распространенного речевого расстройства было продолжено Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной и др. (Филичева, Чиркина 1993). Становление звукопроизношения и в целом фонетической системы у таких детей в логопедии принято рассматривать как один из видов дизонтогенеза.

Подобные проявления дизонтогенеза могут касаться не только становления звукопроизношения, но и развития лексики и грамматического строя речи, что характерно для общего недоразвития речи (ОНР) у детей (Основы теории и практики логопедии 1968).

Полагаем, что ввиду очень большого количества таких детей (теперь их примерно половина от общей популяции) их уже нельзя «не замечать» и при проведении онтолингвистических исследований и что в дальнейшем будет необходимо унифицировать и терминологию. Поэтому потрясающе справедливое высказывание С.Н.Цейтлин о том, что онтолингвистика и логопедия ***обречены*** на сотрудничество, должно постоянно стимулировать нас к совместным исследованиям.

ЛИТЕРАТУРА

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

Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. — СПб., 1994.

Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1968.

Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. — СПб., 2010.

Парамонова Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей. Методическое пособие. — СПб., 2012.

Пиотровская Л. А. Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена 4–6 мая 2011. — СПб., 2011.

Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). — М., 1993.

Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте // Известия АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13.

И. М. Румянцева (Москва)

О ФОНО-ПРОСОДИЧЕСКОМ УРОВНЕ РЕЧЕВОЙ СПОСОБНОСТИ

Речевую способность человека кратко можно определить как психофизиологический механизм, обеспечивающий человеку овладение и владение речью. Это определение речевой способности восходит к идее Л. В. Щербы о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенциальных языковых представлений».

Говоря о биологической и генетической природе речевой способности, мы не имеем в виду теорию Н. Хомского и его последователей, предполагавших наличие определенных врожденных языковых схем в мозгу ребенка, впоследствии подстраивающихся под ту или иную языковую систему. Мы

говорим об отличающем человека от, скажем, приматов или дельфинов анатомо-физиологическом нейроустройстве, которое позволяет ему овладевать языком и пользоваться им.

Будучи результатом филогенеза (исторического развития), языковая способность имеет онтогенетические индивидуальные различия: разные дети (и разные взрослые люди) овладевают языками с разной степенью легкости, разными темпами и т. д. Совершенно неоспоримо, однако, что формируется и развивается языковая способность социальным путем, в процессе общения и обучения.

В структуре языковой способности, отмечал А.М. Шахнарович, различаются элементы и уровни, и есть основания полагать, что они соответствуют уровням системы языка и что можно выделить фонетический, лексический, грамматический уровни (а в последнем словообразовательный и синтаксический подуровни).

С нашей точки зрения, важным элементом языковой способности является просодический подуровень. Он отвечает за первичное восприятие речи, т. е. начало процесса информационной переработки речи, опосредующего ее понимание. Данный подуровень языковой способности представляет собой отраженный суперсегментный, или сверхсегментный, подуровень языка с надстроечными фонетическими элементами, действующими дополнительно к фонемному составу языка. Просодический подуровень буквально пронизывает все уровни языка, но представляется относительно независимым от них.

Просодия речи (и прежде всего ее ритмико-интонационный рисунок) — то, за что «ухо» человека при овладении речью «цепляется» в первую очередь. Так, ребенок, не произносящий еще ни слова, очень тонко и точно модулирует речевые интонации матери. Можно сказать, что просодия родной речи — это та первейшая и важнейшая лингвистическая составляющая, которая отвечает как за орфоэпию, так и за семантику речи и «прививается» человеку буквально с молоком матери, если не раньше.

Целый ряд психологических и психолингвистических исследований выявил определенную связь эмоциональной и когнитивной сферы человека с ритмической активностью его физиологических систем, способных при помощи органов чувств реагировать на внешние воздействия ритма, в том числе речевого, и коррелировать с ним. Эти эксперименты показали также, что ритмическая активность мозга и внешние ритмы, в том числе ритмическая организация воспринимаемой речи, взаимодействуют и коррелируют чаще всего не на уровне сознания, а в области подсознания. (Причем восприятие ритмической структуры речи обычно сопровождается активизацией моторики человека, а также активизацией его познавательных процессов.) На описанный выше «ритмический» феномен неоднократно указывали многие ученые: П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, А. Р. Лурия, Д. Н. Узнадзе и др. И именно этот феномен, по нашему мнению, следует принимать во внимание, когда мы стараемся разобраться в природе просодического «акцента» речи человека.

Мы убеждены, что просодический «облик» речи обусловлен прежде всего фактором среды, в которой формировалась речь; а трудности, сопряженные с избавлением от инородного просодического «акцента» при овладении вторым или иностранным языком, связаны с тем, что физиологические системы и когнитивная сфера человека (в том числе в области речи) онтогенетически формировались в иной языковой среде, взаимодействуя с ней и закрепляя свои процессы и структуры подсознательно (подсознательное закрепление создает большие трудности в их перестройке).

Существует немало экспериментов, которые доказывают, что ребенок способен слышать уже в утробе матери. Именно там его физиологические системы начинают подстраиваться под «ритмы и мелодии» окружающего мира, в том числе речевые. Эти ритмы и мелодии, а точнее просодии речи, становятся родными и привычными для ребенка еще до его появления на свет.

Наши наблюдения и эксперименты показали, что в раннем возрасте ребенок достаточно легко приспосабливается к просодическим нюансам разных языков. С завершением морфологического и функционального созревания психических структур (которые формировались под «аккомпанемент» ритмов определенной речевой среды), и особенно во взрослом возрасте, при изучении второго или иностранного языка избавляться от просодического «акцента» в речи становится очень трудно, если не невозможно. Однако при изучении иностранных языков к этому следует стремиться, поскольку, как показал А.А. Ухтомский, развитие психических структур, в том числе речевых, после их созревания может обеспечиваться за счет особых функциональных органов, способных образовываться у человека путем тренировки почти так же, как мускулы у спортсмена.

Развитие и формирование речевой способности как ребенка, так и взрослого, если обучение строится на онтогенетических началах, начинается с процессов речевого восприятия и распознавания речевых сигналов.

Восприятие, которое в зависимости от используемых анализаторов может быть слуховым, зрительным, осязательным, обонятельным и вкусовым (это так называемые модальности восприятия), представляет собой отражение предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств. И хотя на первый взгляд может показаться, что как ребенок, делающий первые шаги в освоении родной речи, так и взрослый человек, который начинает обучаться речи иноязычной исключительно на слух, пользуются лишь слуховым анализатором, на самом деле это далеко не так. В усвоении человеком речи всегда, с самых первых мгновений, бывают задействованы все виды имеющихся анализаторов, поэтому восприятие речи можно назвать полимодальным.

Понимание речи возникает тогда, когда начинает происходить различение воспринимаемых речевых единиц (фраз, слов) и их распознавание (узнавание). Механизмы этого процесса основываются на том, что кора головного мозга вырабатывает нервные связи, с помощью которых разнообразные звуковые образы (акустические речевые сигналы) оказываются связанными при восприятии в определенные блоки: звукосочетания — в слова, слова — в сверхфразовые единства, фразы и особые ритмические группы (синтагмы). В словах звуки располагаются не хаотически, а следуют друг за другом в

определенном порядке. То же самое происходит и со словами во фразах. Это приводит к установлению между ними особых стереотипных связей (каждое слово — стереотип звукосочетаний; каждая фраза — стереотип сочетаний слов), которые в процессе восприятия находят свое отражение в выработке соответствующих связей в коре головного мозга. Более того, возникает и закрепляется целая система таких нервных связей, благодаря которой звуковые образы воспринимаются и узнаются не разрозненно, а целостно, связываясь во фразы и слова.

Для того чтобы ребенок научился воспринимать, понимать и воспроизводить речь быстрее и лучше, необходимо, чтобы слышимые звуковые образы связывались при восприятии с целым комплексом ощущений, движений и эмоциональных переживаний, получаемым от объекта или предмета, этим словом обозначаемым. Так, например, фразу «Дождик!», предикативность которой выражена просодическими средствами, ребенок воспримет, поймет, запомнит и распознает в следующий раз лучше, если он намочит под дождиком ручки, почувствует запах этого дождя, услышит его шум, увидит водяные струи и даже попробует их на вкус. Воспоминания будут еще более яркими и крепкими, если при знакомстве с дождиком он будет чувствовать радость и ощущать иные положительные эмоции.

Восприятие и дальнейшая работа всех психических процессов всегда сопряжены с работой мышечной системы человека. В этой связи И. М. Сеченов говорил о «мышечных чувствах», т. е. ощущениях, которые поступают в человеческий мозг от движений работающих мышц и которые несут в себе разнообразную информацию о воспринимаемых объектах и явлениях. При восприятии речи это относится как к внутренней работе так называемых слуховых и речевых мышц, которые, получая речевой сигнал, реагируют на него внутренними незаметными глазу движениями, посылая эти двигательные импульсы в мозг и закрепляя там воспринимаемую информацию, так и к внешней работе всех мышц тела. Если мы услышим звук, то мы не только, как правило, повернем по направлению к нему голову. В барабанной перепонке и тонкой мембране внутреннего уха возникнут легкие колебания, которые передадут информативные раздражения на слуховой нерв, в мышцах нашей гортани незаметно произойдет настройка на силу, тональность, мелодику, ритм, тембр звукового раздражителя; речепроизводительные органы начнут невидимую деятельность по артикуляторной обработке акустического сигнала, подготавливаясь к работе по его воспроизведению. Собственно говоря, еще только воспринимая сигнал, обрабатывая его и выискивая в нем смысл, мозг уже готовится к воспроизведению этого сигнала.

Для формирования и развития моторной речи, т. е. воспроизведения звучащей речи, необходима постоянная тренировка всех речепроизводящих органов. Как мы уже говорили, еще на стадии восприятия речевой аппарат человека начинает готовиться к воспроизведению речи, реагируя на звук соответствующими незаметными глазу движениями губ, языка, гортани и пр. При этом голосовые реакции ребенка при овладении им родной речью начинают формироваться быстрее и лучше, если тренировка артикуляций происходит в обстановке общения, и человек видит глазами артикуляторные

движения, мимику и жесты другого человека. Поскольку между звуковой артикуляцией, мимикой и жестами есть прямая связь, о чем писал еще И. М. Сеченов, то правильные артикуляции вырабатываются скорее, если человек копирует не только саму артикуляцию, но и сопровождающую ее мимику, причем на первых порах очень помогает и движение рук. Таким образом, между произносимым звуком и артикуляторной мимикой и жестами возникают прочные и точные связи. Эти звуко-мимические связи важны и при производстве речи, и при ее восприятии; они продолжают работать даже тогда, когда общение происходит дистантным способом. Поэтому для обучения моторной речи непосредственное, лицом к лицу, общение является очень важным. При этом голосовые реакции становятся выразительными и стойкими, если общение происходит на радостной, эмоционально насыщенной ноте.

ЛИТЕРАТУРА

Арама Б. Е., Шахнарович А. М. Интонация и модальность. — М.; Тамбов, 1997.
Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. — СПб., 1998.
Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека. — М., 2000.
Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004.
Сеченов И. М. Избранные произведения. — М.;Л., 1956.
Ухтомский А. А. Принцип доминанты // Ухтомский А.А, Собрание сочинений. — В 4 т. — Т. 1. — Л., 1950.
Шахнарович А. М. К проблеме онтогенеза грамматики // Речевое и психологическое развитие дошкольников. — М.,1998.
Шахнарович А. М. Языковая способность // Лингвистический энциклопедический словарь.– М., 1990.
Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. — Л., 1958. — Т. 1.

Т. А. Титова (Санкт-Петербург)

О ТРУДНОСТЯХ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЗВУКО-СЛОГОВОГО СОСТАВА СЛОВ ДЕТЬМИ И ВЗРОСЛЫМИ

В теории и практике логопедии наибольший интерес для исследователей представляют так называемые системные нарушения речи, которые охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы и вызывают общее недоразвитие речи (ОНР). Одним из наиболее ярких и часто встречающихся проявлений общего недоразвития речи являются искажения звуко-слоговой структуры слова. Как правило, такого рода искажения наблюдаются у детей дошкольного возраста. И именно они представляют интерес для исследователей. В многочисленных публикациях основное внимание направлено на изучение механизмов, симптоматики и на преодоление данного вида нарушений (Р. Е. Левина, А. К. Маркова, З. Е. Агранович, Г. Г. Голубева, Н. Н. Китаева, Н. Ю. Сафонкина, Р. Шарипова и др.). Трудности восприятия и воспроизведения звуко-слоговой структуры слова можно отнести к числу наиболее интересных, сложных и важных как в теоретическом, так и в практическом плане проблемм современной лого-

педической науки. Об этом свидетельствуют многочисленные публикации в специальной литературе. В работах многих авторов не только описываются варианты искажений звуко-слоговой структуры слов, но и предлагаются различные подходы к решению такой важной проблемы, как объяснение механизмов данного вида нарушений.

Трудности воспроизведения звуко-слогового состава слова характеризуют речь не только у детей с первичным недоразвитием речи, но и у детей с вторичным недоразвитием, которое является следствием нарушений слуха (Е. Ю.Мамедова), интеллекта (Г. Г. Голубева и др.). Одним из проявлений общего недоразвития речи, которое может служить его диагностическим признаком, являются трудности восприятия и воспроизведения звуко-слогового состава слов. Проявление искажений воспроизведения структуры слов имеет вариативный характер, отличается стойкостью и тенденцией к проявлению на письме в процессе овладения грамотой. Основное внимание при изучении и коррекции данного вида нарушений уделяется детям дошкольного возраста (З. Е. Агранович, Г. Г. Голубева, Н. Н. Китаева, Н. Ю. Сафонкина, Р.Шарипова и др.). Однако практика показывает, что у некоторых ребят, обучающихся в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи, сохраняются трудности воспроизведения структуры, особенно структуры сложных слов.

Многие исследователи обращают внимание на то, что трудности передачи звуко-слоговой структуры слова встречаются не только у дошкольников, но и у школьников. Л. Ф. Спирова (Спирова 1980) отмечает, что количество нарушенных звуков у детей с недоразвитием речи постепенно от класса к классу уменьшается, но искажения слоговой структуры слова наблюдаются у учащихся и в IV классе. О. Н. Токарева (Токарева 1969) у школьников с псевдобульбарной формой дизартрии отмечала пропуски слогообразующей гласной и уменьшение количества слогов. Л. Р. Давидович (Давидович 1973) выявила у выпускников речевых школ «такие типичные нарушения экспрессивной стороны речи, как перестановки звуков и слогов, пропуски звуков и слогов, особенно при стечении согласных».

В вузах обучаются люди, которых невозможно уже отнести к детям школьного или дошкольного возраста, но и у них в устной речи возникают трудности восприятия и воспроизведения слов различной звуко-слоговой структуры, что приводит к разнообразным фонетическим искажениям. К сожалению, в последние годы уровень владения родным (русским) языком у студентов значительно снизился. Об этом свидетельствуют многочисленные наблюдения преподавателей лингвистических и логопедических дисциплин, обеспокоенных состоянием устной и письменной речи у поступающих в высшие учебные заведения и обучающихся там молодых людей.

При обсуждении вопросов речевого онтогенеза в логопедии в первую очередь обращают внимание на возможность воспроизведения ребенком звуко-слогового состава слов различной структуры. Слоговая структура (как внешняя форма слова) тесно связана с развитием лексики, синтаксиса (структуры предложения), а также с усвоением фонематического состава слова. Усвоение слогового состава слова определяется состоянием сенсорных и моторных

(артикуляционных) возможностей ребенка, функционированием речеслухового и речедвигательного анализаторов. Одним из важнейших условий овладения фонетической стороной речи является четкость слуховых образов слов, позволяющая «подлаживать» артикулирование слова к его акустическому образу.

Овладение фонетической структурой слова предполагает овладение как линейными (звуками, слогами, морфемами, словами и т. д.), так и нелинейными (ритмом, ударением, интонацией) единицами. Такие важные элементы слова, как звук и слог, рассматриваются не сами по себе (как некие независимые и статические образования), а как элементы, зависящие от целостной структуры слова, от звукового окружения, от длины слова, ударности и др.

Слог служит сферой реализации таких просодических явлений, как тон и ударение. По мнению Н. И. Швачкина (Швачкин 1948), в основе пропуска слогов в слове лежит недостаточность артикуляции, кинестетических дифференцировок и чувства ритма. Даже при нормально протекающем процессе речевого развития у детей наблюдаются временные нарушения слоговой структуры слова, что проявляется в виде пропусков слогов и звуков в слове, добавлении числа слогов, сокращении групп согласных, уподоблении звуков и слогов, перестановок звуков и слогов в слове.

Чем меньше слов в словаре ребенка, тем больше процент слов, правильно произносимых. И чем больше слов словаре ребенка, тем больший процент составляют слова, произносимые неправильно. Слоговая структура слова, усвоенного в изолированном произношении, часто снова искажается при включении этого слова во фразу, еще большие искажения наблюдаются в самостоятельной речи (по сравнению с отраженным произношением).

К другим особенностям детской речи относятся следующие нарушения.

1) Пропуски или сокращение количества звуков и слогов в начале (*ди* — иди, *бок* — грибок), в середине и в конце слова (*элизия*). Часто пропуски слогов и звуков зависят от места ударения в слове (а*ко*, *мако* — молоко, *рисоваться* — интересоваться и т.п.). Как правило, сохраняется ударный слог в слове, в то время как сохранение остальных слогов зависит от степени их редуцированности, а также от места в слове. По мнению В.Б.Касевича, сохранение начального слога обусловлено его большей интенсивностью, однако «при прочих равных условиях опорными, более сохранными выступают конечные слоги... для конечных слогов — ...в препаузальной позиции — достаточно типична значительная длительность, отчасти связанная с синтагматическим и/или фразовым ударением; заударные слоги, возможно, попадают в зону последствия сфокусированности внимания на ударном слоге» (Касевич 1996: 10). Сохранение слога в слове определяется также его частотностью и произносительными возможностями ребенка.

2) Перестановки звуков и слогов, или метатезис (*васка* — вакса, *кубаица* — пуговица, *падуретка* — табуретка, *баклуки* — каблуки, *обынковенный* — обыкновенный).

3) Полное или частичное уподобление звуков и слогов, или явление дистантной ассимиляции, которая может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер (*вавка* — лавка, *зизинка* — резинка).

4) Добавление звуков и слогов (*молототок* — молоток).
5) Контаминации (*я поломою* — я мою пол).
6) Замены одних звуков другими (*зыбрашу* — выброшу).
7) Упрощение стечения согласных в слове (*толь* — стол).
8) Искажение структуры слов до неузнаваемости (*итя* — Рыжик, *саши* — сухари, *каки* — кроватка, *фо* — хорошо).

Наиболее часто встречающимся искажением слоговой структуры слова является упрощение стечения согласных. В зависимости от того, где находится стечение согласных, а также от способа их образования, от звонкости или глухости согласных, составляющих стечение, появляются гласные вставки, длительность которых различна. Вставки гласных обладают собственными качественными характеристиками, но не могут быть выделены в определенные фонемы (Агапкина 1982). Это явление очень часто встречается в речи и детей, и взрослых.

Искажения звуко-слоговой структуры слова у детей с недоразвитием речи проявляются по-разному.

1. Нарушения количества слогов

а) элизия — сокращение (пропуск) слогов: *моток* (молоток). Ребенок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова (*на* — луна), в его середине (*гуница* — гусеница), слово может не договариваться до конца (*капу* — капуста). В зависимости от степени недоразвития речи одни дети сокращают двусложное слово до односложного (*ка* — каша, *пи* — писал), другие затрудняются лишь на уровне четырёхсложных структур, заменяя их трёхсложными (*пувица* — пуговица). Слоговая структура может сокращаться за счёт выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слова — согласный — сохраняется (*просоник* — поросёнок; *сахрница* — сахарница). Данный вид нарушений слоговой структуры встречается реже;

б) итерации — увеличение числа слогов за счет добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных (*тарава* — трава). Такое удлинение структуры слова обусловлено своеобразным расчлененным его произношением, представляющем собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки (*дирижабил* — дирижабль).

2. Нарушение последовательности слогов в слове или их перестановка (*деворе* — дерево) и перестановка звуков соседних слогов (*гебемот* — бегемот). Данные искажения занимают особое место, число слогов здесь не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. Искажение структуры отдельного слога, т. е. сокращение стечения согласных, превращающее слог со стечением согласных в слог без стечения (*капута* — капуста, *тул* — стул). Данный дефект Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина (1993) выделяют как самый распространенный при произнесении слов различной слоговой структуры детьми с ОНР. Возможно и обратное явление — вставка согласных в слог (*лимонт* — лимон).

4. Антиципации, т. е. уподобления одного слога другому (*пипитан* — капитан; *вевесипед* — велосипед).

5. Персеверации (от греческого слова «упорствую»). Это инертное застревание на одном слоге в слове (*пананама* — панама; *вввалабей* — воробей). Наиболее опасна персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. Контаминации — соединения частей двух слов (*холодильница* — холодильник и хлебница). Одним из возможных объяснений данного явления может послужить то, что ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить их последовательность.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания. Низкий уровень фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких и т. п.).

Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые способствуют социальной адаптации и во многом определяют ее достижения в изменяющихся условиях современного мира. Как указывает А. А. Залевская, «при обсуждении ошибок с позиций моделирования процесса речепроизводства принято, прежде всего, ссылаться на А. А. Леонтьева, отмечающего, что под общее название речевых ошибок обычно подводятся явления, различающиеся по своему генезису, но объединяемые “признаком неадекватности речевого действия по тем или иным параметрам, обуславливающим это речевое действие”» (Залевская 1999. Леонтьев 1970: 78–79). Выделяемые А.А. Леонтьевым ошибочные речевые действия соответствуют нарушениям узуса; они характеризуются как действия, по тем или иным причинам неуместные в данной ситуации; названные автором далее ошибочные программирование и реализация программы обсуждаются в публикациях разных авторов (см., например, Воронин 1968; Красиков 1980; 1990; Трусова, Цветкова 1972). Слог служит сферой реализации таких просодических явлений, как ударение и тон (В. Б. Касевич,1981). Ударение является одним из основных внешних признаков самостоятельного слова. Сущность ударения состоит в том, что в многосложных словах определенным фонетическим способом выделяется один из слогов, т. е. признаком ударности может быть некое особое качество звуков, составляющих ударный слог по сравнению с безударными (Зиндер 1979). Это, в свою очередь, сопровождается одновременной редукцией всех остальных слогов. Таким способом достигается фонетическое единство слова. Русский язык относится к языкам со свободным или разноместным ударением, т. е. ударение может падать на любой слог в слове. Подвижное ударение характеризуется тем, что при словообразовании или словоизменении меняется место ударения. Несмотря на то, что ударение носит свободный характер, оно может быть как подвижным, так и неподвижным. Количество слогов, противопоставленных

по ударности — безударности, для разных гласных различно и зависит не только от качества гласного, но от того, каково начало слова и также от того, сколько согласных предшествует гласному (Бондарко 1982).

Укажем на ошибки, которые допускают студенты в конспектах. Несмотря на то, что слова не только произносятся вслух, но предъявляется графическая запись, а также указывается ударная гласная, количество ошибок у студентов не уменьшается. В качестве примера неправильного ударения в словах и фамилиях можно привести следующие варианты ошибок, допущенных студентами: *Шульте́с, Куссмау́ль , Гвоздёв, Вы́готский* и др.

Таким образом, сложность процессов овладения звуко-слоговым составом слова ярко проявляется в искажениях структуры слова и свидетельствует о том, что овладение ребенком звуко-слоговой структурой слова происходит постепенно, проходя целый ряд закономерно сменяющихся фаз.

Стойкость данного вида нарушений, его распространенность, проявление на письме указывают на то, что корни его лежат в дошкольном возрасте, и, при общности симптоматики, механизмы его часто неясны и, вероятно, различны.

ЛИТЕРАТУРА

Агапкина О. П. Учет фактора дополнительной слоговости при обучении русской фонетике. — Слух и речь в норме и патологии. — Л., 1982. — С.28–30.

Бондарко Л. В. Звуковая организация высказывания и фонетическая структура слога // Слух и речь в норме и патологии. — Вып. 4.– Л., 1982. — С. 3-9.

Воронин С. В. Ошибки в устной речи иностранца // Психология грамматики. — М., 1968. — С.166-177.

Давидович Л. Р. Предварительные катамнестические данные о состоянии интеллектуальной и речевой деятельности лиц, окончивших речевые школы с диагнозом «моторная алалия // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. — М., 1973. — С. 32–42.

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.

Зиндер Л. Р. Общая фонетика. — М., 1979.

Касевич В. Б. Слог в общем и восточном языкознании //Теория языка, методы его исследования и преподавания. — Л., 1981.- С.141-146.

Касевич В. Б. Усвоение языка, восприятие речи и лингвистическая теория // Проблемы детской речи — 1996. Материалы межвузовской конференции. — СПб., 1996.

Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика). — М., 1980.

Красиков Ю. В. Алгоритм порождения речи. — Орджоникидзе, 1990.

Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы). — М., 1980.

Токарева О. А. Дизартрия // Расстройства речи у детей и подростков. — М., 1969. — С. 144–156.

Трусова А. В., Цветкова З. М. Опыт анализа типичных ошибок в иноязычной речи учащихся второго-третьего классов // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. — М.,1972. — С. 92–109.

Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. — В 2-х ч. — М., 1993.

Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. — М.; Л., 1948.

ФОРМИРОВАНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

А. А. Бондаревич (Санкт-Петербург)

ЧЕРЕДОВАНИЯ СОГЛАСНЫХ У РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ 3–6 ЛЕТ

В рамках общего исследования морфонологических чередований в речи детей, проведенного автором на основе данных спонтанной речи и материалов эксперимента, наряду с наращениями, усечениями, чередованиями гласных с гласными и чередованиями гласных с сочетаниями «гласный + согласный», рассматривались, естественно, и чередования согласных с согласными. Речь идет о чередованиях с исходными заднеязычными (***к // ч, г // ж, х // ш, к // ц, г // з***), чередованиях с исходными переднеязычными (***с // ш***, ***з // ж***, ***т // ч***, ***д // ж***), чередованиях с исходными губными (***б // бл***, ***п / пл***, ***в // вл*** и ***ф // фл***). Мы рассмотрим некоторые проанализированные нами в ходе исследования примеры детских высказываний, содержащих морфонологические чередования с согласными, а также расскажем о некоторых выводах и проблемных вопросах, связанных с исследуемым материалом.

Часть этого материала представляет собой спонтанные высказывания детей, зафиксированные в дневниковых записях и расшифровках видеозаписей из Фонда данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. Другая часть — это 618 спровоцированных детских высказываний-реакций, полученных в ходе разработанного нами эксперимента, проведенного в 2012 году в детском саду № 130 Санкт-Петербурга, где в качестве испытуемых выступили 19 детей (10 мальчиков и 9 девочек) в возрасте 3–6 лет. В части, касающейся спонтанной речи, анализировались в основном расшифровки видеозаписей речи четырех детей — Вани Я., Ани С., Лизы Е. и Вити О. (записи большей частью соответствуют возрастному периоду 2–5 лет). Иные упомянутые далее дети — это участники эксперимента, в различных заданиях которого они провоцировались на ответы, содержащие тот или иной альтернант чередования (сходный или отличный от того, что был использован экспериментатором в вопросе или формулировке задания).

На материале спонтанной речи детей удалось зафиксировать относительно немного ошибок явно морфонологического характера, связанных с чередованиями заднеязычных согласных с переднеязычными щелевыми и аффрикатами, несмотря на распространенность в русском языке чередований этой группы. В распространенной (особенно в детской речи) позиции, при которой чередующийся заднеязычный согласный располагается перед уменьшительно-ласкательным суффиксом, начинающимся также с заднеязычного согласного, имеющиеся в русском языке ограничения на сочетае-

мость фонем (см. невозможность сочетаний типа *книгка*, *рукка* (Пиотровская 1992: 69) способствуют тому, что ошибки в чередовании с исходным заднеязычным согласным становятся практически невозможны.

Особенность большинства чередований с согласными состоит в том, что произношение вторых (по историческому критерию) ступеней данных чередований (т. е. в основном произношение переднеязычных щелевых двухфокусных согласных) осваивается детьми достаточно поздно, во всяком случае, позднее, чем значительное количество слов с данными чередованиями появляется в речи ребенка. В случае с заднеязычными в исходной ступени переднеязычные двухфокусные щелевые второй ступени ([**ж**], [**ш**], двухфокусная аффриката [**ч**']) регулярно заменяются также переднеязычными, но либо однофокусными щелевыми ([**з**], [**с**]) либо смычными ([**т**], [**д**]).

На ранних этапах замены такого рода редко бывают стабильными в случае чередований с заднеязычными в первой ступени, в особенности у экспрессивных детей. В основном замены сильно варьируются как на протяжении некоторого периода (*пи**с**енье* = пе**ч**енье — Ваня 2,4,9, *пе**т**енья* = пе**ч**енье — Ваня — 2,4,18), так и в рамках одновременных высказываний (*Ве**и**ська* = Веро**ч**ка *и Нини**т**ька* = Нино**ч**ка — Ваня 2,10,2) или почти одновременных высказываний (*ю**с**ьку* = ру**ч**ку, *ю**т**ьку* = ру**ч**ку — Ваня 2,5,16, *кусяся* = куса**ч**ая, *куся**с**ии* = куса**ч**ии, *куся**т**ий* = куса**ч**ий — Ваня 2,6,7, *ка**е**ське* = коле**ч**ке, *ка**е**тьки* = коле**ч**ке — Ваня 2,1,2).

Вероятно, в большинстве случаев мы можем считать, что неправильная (неидеальная) звуковая реализация второй ступени чередований заднеязычных не мешает определению того, правильно или неправильно реализовано чередование с морфонологической точки зрения, так как вторая ступень явно отлична от первой фонологически. Так, о правильной реализации чередований с морфонологической точки зрения (но не с фонологической) мы можем говорить в таких случаях, как *уёс**и**к* = кру**ж**очек, *узётьки* = кру**ж**очки (Ваня 2,2,17), *безяй* = убе**ж**ал (Ваня 2,3,4), *нёс**ь**ки* = но**ж**ки (Ваня 2,3,9), *дюзить* = *дру**ж**ить* (Ваня 2,5,16), *у**с**и* = у**ш**и (Ваня 2,5,23), *сяпо**с**ьки* = сапо**ж**ки (Ваня 2,6,7), *усы* = уши (Ваня 3,4,21).

Несколько ранних слов в речи Вани Я.: *каха* = ка**ш**а (2,1,2) и *хрюха* = хрю**ш**а (2,1,2) — на первый взгляд показались нам инновациями, сделанными по модели обратного словообразования с чередованием с заднеязычным согласным. Речь идет о детских словах типа *чаха* (от *ча**ш**ка,* 2,6), *крыха* (от *кры**ш**ка,* 3,0), *мыха (*от *мы**ш**ка,* 3,0*), лога (*от *ло**ж**ка,* 3,4*), игруха (*от *игру**ш**ка,* 3,9*)* — примеры С. Н. Цейтлин (Детские словообразовательные инновации 1986). Такое инновационное применение обратного чередования свидетельствовало бы о хорошей освоенности чередования ***х* // *ш*.** Однако указанные выше высказывания Вани Я. были сделаны в весьма раннем возрасте, в котором [**ш**] у ребенка отсутствовал или только начинал появляться, да и [**х**] была лишь недавно освоен. Поэтому в данном случае перед нами не сложная словообразовательная инновация, а всего лишь случай неполной освоенности входящих в чередование фонем.

Интересен вопрос о степени распространенности у детей словообразовательных инноваций по указанной выше модели (*ложка — лога*) – множественность таких инноваций отмечена в используемых нами источниках (Детские словообразовательные инновации 1986, Пиотровская 1992). Тем не менее (если учитывать особый характер рассмотренных выше высказываний Вани Я.), мы не смогли найти подобных примеров в исследуемом материале спонтанной речи, а по данным эксперимента, где проверялись слова *ложка*, *чашка*, *мышка,* лишь один ребенок произнес *лога* (Маша П., 3,3).

Однако по сходной модели с обратным чередованием ***ч* // *ц*** (но, в отличие от того, что рассмотрено выше, в том случае, когда форма с данным обратным чередованием присутствует в узусе) 7 детей в ходе эксперимента либо назвали маленькую птичку на демонстрационной картинке *пти**ч**ка*, а большую — *пти**ц**а* (Даня Г. 4,6, Настя Е. 5,11, Лиза Б. 6,5), либо после произнесения экспериментатором стимула *пти**ч**ка* (о маленькой птице) охарактеризовали вторую, большую, птицу как *пти**ц**а* (Сеня Г. 4,1, Илья К. 5,0, Настя К. 6,0, Марина Ш. 6,6). Два ребенка употребили форму *пти**ч**а* (Илиан Б. 2,9, Ярик К. 2,10), что, впрочем, может быть связано с неполной освоенностью артикуляции [**ц**].

В ходе эксперимента крайне высокую долю ошибок (в общей сложности 7 ошибок на 15 опрошенных детей) мы зарегистрировали при образовании детьми формы первого лица единственного числа от глагола *бе**ж**ать*. Только 4 ребенка использовали форму *бе**г**у* (Марат Б. 2,11, Марк И. 3,2, Настя Е. 5,11, Лиза Б. 6,5), 2 — форму *бе**г**аю* (Илья К. 5,0, Марина Ш. 6,6), 2 не ответили (Илиан Б. 2,9, Даша С. 2,11), 4 использовали форму *бе**ж**у* (Сеня Г. 4,1, Чарос С. 4,2, Гоша С. 4,3, Даня Г. 4,6), 2 — *бе**з**ю* (Маша П. 3,3, Вика В. 4,4) и один *бе**ж**'ю* (Настя К. 6,0).

Лишь 2 девочки из 14 детей в ходе эксперимента при образовании формы императива от глагола *ле**ч**ь* ответили *ля**г*** (Лиза Б. 6,5, Настя Е. 5,11). 7 детей ушли от образования формы императива, ответив *ле**ч**ь* (Даниэла С. 3,6, Вика В. 4,4, Гоша С. 4,3, Илья К. 5,0, Марина Ш. 6,6), *ле**с**ь* (Марат Б. 2,11), *лёг* (Марк И. 3,2), и 5 детей образовали императив на *-и* или на *-ай*: *ле**ж**и* (Сеня Г. 4,1), *ле**ж**'и* (Чарос С. 4,2), *поле**ж**и* (Даня Г. 4,6), пои**ж**ай (Настя К. 6,0), *ле**г**и* (Маша П. 3,3). Ни одного случая использования основы с [**а**] не было нами зафиксировано при образовании форм настоящего времени 1-го лица глаголов *ле**ч**ь* и *ле**ж**ать*, где мы получили следующие ответы (от 13 детей): *ле**г**у* (Марк И. 3,2, Чарос 4,2, Вика В. 4,4), *ле**з**ю* (Марат Б. 2,11), *ле**з**у* (Марк И. 3,2, Даниэла С. 3,6), *лёг* (Вика В. 4,4), *ле**з**ит* (Илиан Б. 2,9), *ле**ж**у* (остальные дети).

Ни одной ошибки в ходе эксперимента мы не встретили в случае образования детьми формы первого лица единственного числа глагола *мочь — могу*, что связано, безусловно, с крайне высокой частотностью этого глагола в речи.

Значительная доля ошибок (7 из 19 ответов) в ходе эксперимента нами была зафиксирована при образовании детьми формы единственного числа от формы *у**ш**и*: *у**ш**о* (Даша С. 2,11, Ярик К. 2,10), *у**ш*** (Леша Ч. 3,3, Чарос С. 4,2), *усо* (Илиан Б. 2,9), *уся* (Марат Б. 2,11), *усса* (Даниэла С. 3,6).

В случае чередований с переднеязычными в исходной ступени — ***с* // *ш***, ***з* // *ж*, *т* // *ч*, *д* // *ж*** — мы сталкиваемся с тем фактом, что реализация

второй ступени этих чередований в речи детей совпадает с одним из тех переднеязычных согласных, которыми дети регулярно заменяют еще не освоенный щелевой двухфокусный из первой ступени, причем и в тех позициях, где чередования отсутствуют. В связи с этим говорить об освоенности/неосвоенности данных чередований до появления и последовательного употребления в речи двухфокусных щелевых достаточно сложно, так как мы имеем дело с проблемой смешения фонологической субституции и морфонологической альтернации. См. например, форму *маёзеня* = моро**ж**еное (Ваня Я. 2,6,7): как при не до конца освоенном [**ж**] понять, что перед нами, субституция или ошибка в альтернации?

На основе анализа данных спонтанной речи представляется, однако, что степень вариации характера субститутов между смычным и щелевым при реализации второй ступени чередования существенно ниже (вторая ступень будет регулярно заменяться на первую ступень, то есть или на исходный смычный взрывной, или на исходный щелевой). Так, низкой вариативностью субституции [**ч**'] в речи Вани Я. характеризуется слово *дача*: *да**т**е* = да**ч**е (Ваня 2,1,20, 2,4,20), *да**т**и* = да**ч**у (Ваня 2,1,28). Представляется, что такое доминирование лишь одного из возможных субститутов указывает на влияние смежного в ментальном лексиконе ребенка глагола *дать* (видимо, основную роль играет близость по фонетическому облику, а этимологическая связь слов *дать* и *дача* ребенком вряд ли осознается).

Большей вариативностью субститутов у Вани Я. характеризуется глагол *хотеть*: *хо**с**ю*=хо**ч**у (Ваня 2,4,20), *ха**т**ю*=хо**ч**у (Ваня 2,4,25, 2,11,27), что, по-видимому, связано с наличием форм с разной финалью основы в парадигме глагола хотеть (как финали на [**т'**], так и на [**ч**'] — где [**ч**'], вообще говоря, может заменяться на [**с'**]), и эти смежные формы из парадигмы глагола соперничают за звание первичной формы у ребенка, в отличие от случая с *да**т**е*=да**ч**е и *да**т**и*=да**ч**у, где наличие смежного глагола *дать* приводит к доминированию одного варианта.

Еще один пример слова с низкой вариативностью субституции, обусловленной влиянием формы с исходной ступенью чередования, — это слово *ка**ч**ели*: *ка**т**еи* = ка**ч**ели (Ваня 2,4,18, 2,10,2,), *ка**т**ельки* = ка**ч**ельки (Витя 2,4,7), *ка**т**елю* = ка**ч**елю (Аня 2,8,6), *кати* = ка**ч**ели (Лиза 2,2,29). По-видимому ступень чередования [**т'**] превалирует в ментальном лексиконе детей за счет соседства глаголов *ка**т**аться*, *ка**т**иться* (с относительно редкой формой первого лица единственного числа *ка**ч**усь*), а также *ка**ч**аться*, где показатели инфинитива и третьего лица настоящего времени на *-т* могут оказывать ассимилирующее влияние на согласный предыдущего слога (ср. *ка**т**ятя* = ка**ч**аться — Витя 2,4,7).

В ходе эксперимента при образовании детьми форм первого лица единственного числа от глаголов *сидеть* (со стимулом *сидит*) и *садиться* (со стимулом *садится*) было зафиксировано всего лишь 3 ошибки: *сиду* (Марк И. 3,2, Илья К. 5,0) и *садусь* (Маша П. 3,3). Заметное число детских ошибок связано с формами глагола *прятаться* и его приставочных образований: *спъя**т**аю*=спря**ч**у (Ваня 3,3,18), *спля**т**аюца* = спря**ч**утся (Аня 3,3,22, ср. в той же записи у Ани: *спля**т**ались* = спря**т**ались). В ходе эксперимента при образовании детьми форм первого лица единственного числа от глагола *прятаться* (со стимулом *прятаться*) было зафиксировано 4 ошибки — *пря**т**аюсь* (Маша П. 3,3, Гоша С. 4,3 Вика В. 4,4) и *пря**ч**уюсь* (Марк И. 3,2) — при одном отказе (Даша С. 2,11) и 3-х уходах от формы первого лица — *пря**т**аца* (Даня Г. 4,6), *пря**т**ался* (Чарос С. 4,2), *спря**т**ался* (Лиза Б. 6,5).

В случае чередований губных согласных и соответствующих сочетаний с [**л'**] — ***б* // *бл*, *п* / *пл*, *в* // *вл*** и ***ф* // *фл*** — мы снова сталкиваемся с проблемой длительной неосвоенности или неполной освоенности звука, присутствующего во вторых ступенях этих чередований, — согласного звука [**л**'], что затрудняет однозначную идентификацию характера таких ошибок. При интерпретации данных спонтанной речи и результатов эксперимента, однако, мы полагали, что примеры типа *с**п**ью* = с**пл**ю (Лиза Е. 2,10,9) и *ку**п**ью* = ку**пл**ю (Ваня Я. 3,4,6) характеризуются стандартной заменой [**л'**] на [**j**] и не содержат морфонологических ошибок, и, наоборот, примеры без субститута, типа *си**п**ю* = щи**пл**ю (Ваня Я. 3,1,23) и *виси**п**у* = высы**пл**ю (Лиза Е., 2,9,6)**,** как с мягким конечным согласным, так и с твердым, свидетельствуют о морфонологической ошибке, за возможным исключением самых ранних по возрасту примеров, когда [**л'**] практически отсутствует и большинство кластеров упрощается (например, *бавать*=доба**вл**ять, Ваня 2,3,0).

В нашем эксперименте были задействованы глаголы *любить, с**п**ать* и *ловить*. Ни один ребенок не сделал ошибки (*люблю* или *любу*), не ушел от формы первого лица и не отказался отвечать в случае крайне частотного глагола *любить*. В случае с другим частотным глаголом, *спать,* была сделана лишь одна ошибка — *с**п**у* (Гоша С. 4,3) — при двух отказах (Даша С. 2,11, Илья К. 5,0) и при одном уходе от формы первого лица — *с**п**ать* (Марат Б. 2,11) (всего вопрос был задан 12 детям). По-видимому, более иррегулярная парадигма глагола *с**п**ать* усложняет освоение связанных с данной парадигмой чередований. Наконец, в случае менее частотного глагола *ловить,* при одном отказе (Даша С. 2,11) детьми было сделано уже 4 ошибки: *ловю* (Даниэла С. 3,6, Настя Е. 5,11), *ло́вю* (Маша П. 3,3), *ловую* (Марат Б. 2,11) (всего вопрос был задан 15 детям).

Ошибки типа *с**пл**ют* = с**п**ят (Лиза 2,9,0; 2,9,12) носят в первую очередь морфологический характер: неверный выбор окончания глагола второго спряжения с относительно иррегулярной парадигмой приводит к выбору альтернанта, соответствующего правому контексту [**у**], но неверного для данной позиции в парадигме этого глагола. Однако подобного рода морфологические ошибки могут и не приводить к реализации неверного для данной позиции альтернанта: *любют* = лю**б**ят (Ваня 4,5,22). Отметим, что форме *любют* (переход от второго к первому спряжению) у Вани в возрасте 4,5 лет предшествуют многочисленные морфонологически правильные формы: *любью* = лю**бл**ю (Ваня 3,3,18), *юбъю* = лю**бл**ю (Ваня 3,4,6), *любъю* = лю**бл**ю (Ваня 3,5,8), *люблю* = лю**бл**ю (Ваня 3,5,27). Однако вряд ли это сопоставление свидетельствует о «мнимом регрессе» (U-shaped development) в освоении этого чередования в данном глаголе Ваней в возрасте 4,5 лет. Скорее мы видим то, что альтернант [**л'**] в сознании Вани не оказывается жестко привязанной к фонологическому контексту [**у**] в рамках данной па-

радигмы, отчего и становятся возможными ошибки в реализации данного чередования в одних парадигматических позициях (*любют)* при правильной реализации в других (*люблю*). Это заставляет нас сделать предположение о том, что вообще альтернанты могут быть привязаны в сознании скорее к позиции в парадигме, нежели к фонологическим контекстам.

ЛИТЕРАТУРА

Детские словообразовательные инновации: учеб. задания / Сост. С. Н. Цейтлин. — Л., 1986.

*Пиотровская Л. А. У*своение исторических чередований детьми в возрасте четырехшести лет // Детская речь: лингвистический аспект: сб. науч. тр. — СПб., 1992. — С. 66–76.

К. В. Гарганеева (Томск)

НЕСКЛОНЯЕМЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В МЕТАЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Явление несклоняемости существительных русского языка становится объектом разноплановых лингвистических исследований на протяжении многих десятилетий (Виноградов 1975, Щерба 1957, Бондарко 1978, Яцкевич 1987, Приорова 2010, Мельникова 2012). В силу своего асистемного поведения анализируемый материал получает статус «морфологически ущербного» (Кнорина 1978), результата «грамматической мутации» (Яцкевич 1987), «грамматической аномалии» (Мельникова 2012). В связи с этим возрастает актуальность исследования функционирования несклоняемых существительных в речи ребенка, выстраивающего на каждом этапе речевого онтогенеза свой вариант языковой системы (Цейтлин 2009).

По наблюдениям лингвистов, лексемы данной группы, употребление которых частотно, усваиваются из инпута, однако в период раннего возраста ребенок создает грамматические инновации неузуальных косвенных падежных форм. Так, существительные, оканчивающиеся на **-о,** в детской речи склоняются по аналогии с существительными 2-го склонения: *Этот дядька едет на метре* (Лиза 2,10,0); [видит кубик с буквами] *А где мамина буква?* — Здесь нет. — *Это надо на домине, из домина* (Лиза 3,0,15) (Цейтлин 2009, 195) Кроме этого, безударная финаль **— о** [а] обусловливает аналогию с существительными 1-го склонения: [Рассказывает о герое придуманной ею сказки] - *У него была дикая собака Динга. Ее так звали «Динга». Ну вот. Однажды Крисберг говорит Динге: «Динга, послушай, нет ли здесь поблизости хищников?». А у этой Динги уши хорошо все слышали* (Мила 4,7) (Ср.: *Сказка про фламингу. Фламинга очень был хороший* (Лиза 3,3,17) (Цетлин 2009, 195). Отмечены случаи, когда несклоняемые существительные, оканчивающиеся на **-е, -у,** воспринимаются как косвенные формы имени, что отражается в попытках восстановления начальной формы слова: [Митю спрашивают после посещения зоопарка] Ты видел птицу какаду? - *Там не было никакой* ***какады****. Там были попугайчики и еще большой попугай* (Митя 3,8).

Соне (3,6) взрослые объяснили, что слово *кафе* в речи не изменяется. На вопрос бабушки «Где ты была, Сонечка?» девочка отвечает: «Я была в ***кафа***», воспринимая узуальную форму *кафе* как выражающую семантику предложно падежа (где? в чем?) по аналогии с формами *в парке, в клубе*, что приводит к гиперкоррекции.

Существительное с финалью **-и** может осознаваться как форма множественного числа: [мать спрашивает отца] Две такси пришли, которая наша? — *Это наша такся?* (Костя 3,10); [Старший брат показывает младшему картинки в книге о животных]: Самые опасные медведи — это гризли. — *Они грызли? Кого?* (Артем 3,7) - Никого не грызли. Они так называются *гризли*. — [Указывает на картинку] *Вот это гризель*?

Отмечен случай восприятия названия туберкулиновой пробы Манту как существительного в форме винительного падежа: *Нам ставили манту. Во какая у меня манта!* [демонстрирует гиперемию на руке] (Слава 4,1).

В работе Л.А.Мельниковой данные детской речи привлекаются для выявления причин варьирования несклоняемых форм в определенных синтаксических условиях и особенностей усвоения нефлективной лексики на разных этапах речевого развития (Мельникова 2012:15–16). Результаты эксперимента, проведенного в группе дошкольников, позволили автору выявить факторы, влияющие на употребление неизменяемых существительных: 1) созвучие несклоняемых существительных с известными детям склоняемыми именами; 2) синтаксическое окружение несклоняемой единицы; 3) индивидуальные особенности информантов (высокий, средний, низкий уровень речевого развития).

В ходе исследования, посвященного метаязыковому аспекту освоения несклоняемых существительных в дошкольном возрасте, так же, как и в эксперименте Л.А. Мельниковой, применялась методика восстановления текста. В грамматическом эксперименте Мельниковой информанты осуществляли восстановление формы слова в различных синтаксических позициях по ее начальным фрагментам (*зацепится* ***паль….,*** *пирожное с* ***коф…***), в нашем случае ориентировались на предъявленную исходную начальную форму, заменяя графический символ лексемой: *У Кати новое пальто. На* (**…**) *красивые пуговицы*. В ходе металингвистического эксперимента выявлялась динамика осмысления информантами как грамматической «аномальности» неизменяемых единиц, так и ее возможных причин. Участниками исследования стали дошкольники разных возрастных подгрупп: 3,6–4,0 (21 чел.), 4,0–5,0 (25 чел.), 5,0–6,0 (25 чел.), 6,0–7,0 (25 чел.).

В процессе наблюдения над спонтанной речью информантов выявлены следующие случаи употребления несклоняемых существительных:

1) названия продуктов питания, гастрономических блюд (*кофе, пюре, азу, рагу*);

2) названия видов спорта (*каратэ, айкидо, самбо*);

3) имена персонажей фильмов, мультфильмов, компьютерных игр (*зомби, Пикачу, Зорро*).

При этом функционирование нефлективных единиц, представленных в инпуте в нормативных вариантах употребления и частотных в речи ребен-

ка, не сопровождалось последовательным созданием формообразовательных инноваций.

Одновременно отмечено:

1) изменение исходной формы существительного *панно*, входящего в пассивный лексикон дошкольников и обладающего меньшей актуальностью для говорящего: *фигуры на панне, деталь с панна слетела*;

2) склонение несклоняемого существительного *кенгуру* в значении ‘сумка’, отражающее влияние фактов разговорной речи: *У меня есть кенгура для бэби-борнов*; *Я пойду с кенгурой* [на прогулку] (девочка 5,7);

3) функционирование производных единиц, образованных от несклоняемых существительных: *зомбики* (идут), *Зорровский* (знак).

В речи информантов 5-7 лет наблюдается намеренное отступление от правил употребления нефлективных существительных в ходе языковой игры (*Скажите Нине не играть на пианине* (мальчик 5,3).

На первом этапе эксперимента так же, как и в эксперименте Л. А. Мельниковой, использовалась методика создания текста, предусматривающая следующие моменты: 1) привлечение наглядного материала (изображения объектов номинации); 2) предъявление исходной единицы в синтаксической позиции именительного падежа. В ходе проведения интервьюирования демонстрировались изображения объектов номинации несклоняемых существительных, требующие участия информантов в словесном описании: И.: (рис. 1) *Это Катя*. (рис. 2) *У Кати новое* **пальто**. (рис. 3) *На* нем *красивые пуговицы*. *Где (на чем) красивые пуговицы?*

1. *Это Катя. У Кати новое* **пальто**. *На (пальто) красивые пуговицы.*

3,6 — 4,0 на пальто (18); на пальте (3);

4,6 — 5,0 на пальто (21); на пальте (2); на пальтишке (1); на курточке (1);

5,6 — 6,0 на пальто (22); на пальте (3);

6.6 — 7.0 на пальто (24); на пальте (1);

2. *Это* **кафе**. *Рядом с (кафе) детская площадка.*

3,6– 4,0 с кафе (18); с кафом (3);

4,6 — 5,0 с кафе (23); с кафом (1); с кафешкой (1);

5,6 — 6,0 с кафе (24); с кафем (1);

6,6 — 7,0 с кафе (25).

3. *Эта лошадка называется* **пони.** *Это я с двумя (пони).*

3,6 — 4,0 с двумя пони (9); с двумя понями (12);

4,6 — 5,0 с двумя пони (11); с двумя поньками (1); с двумя понями (7); с двумя лошадками (3); отказ — 3;

5,6 — 6,0 с двумя пони (21); с двумя понями (2); с двумя лошадками (1); с ними (1);

6,6 — 7,0 с пони (23); с лошадками (1); с ними (1);

4. *Это* **кенгуру**. *Дети играют с (кенгуру).*

3,6 — 4,0 с кенгуру (8); с кенгурой (12); отказ — 1.

4,6 — 5,0 с кенгуру (22); с кенгурой (3);

5,6 — 6,0 с кенгуру (25);

6,6 — 7,0 с кенгуру (25);

5. Это **какаду**. У (какаду) хорошо получается повторять слова.

3,6 — 4,0 у какаду (9); у какады (7); у попугая (1); у попугайчика (1); у него (1); отказ — 2;

4,6 — 5,0 у какаду (15); у какады (3); у попугая (4); у него (1); отказ — 2;

5,6 — 6,0 у какаду (19); у попугая (5); у него (1);

6,6 — 7,0 у какаду (23); у попугая (2).

Результаты первого этапа интервьюирования отражают: 1) динамику освоения норм функционирования данной группы существительных на разных этапах речевого онтогенеза; 2) влияние фактора частотности неизменяемой единицы как в инпуте, так и в речи информантов на процесс этого освоения. В связи с этим отмечено количественное превосходство случаев выбора нормативного грамматического варианта существительных *пальто* (18 из 21), *кафе* (15 из 21) у информантов 3,6 — 4,0 по сравнению с менее частотными лексемами (с *кенгуру* — 8, у *какаду* — 9 случаев выбора).

В возрастных группах 4,6-7,0 наблюдается заместительная тактика выполнения задания (замена предложенной несклоняемой лексемы склоняемой): в *пальто — в* ***курточке*** (1)**,** *пони —* ***лошадки*** (4**),** а также последовательное использование гиперонима ***попугай*** (***попугайчик***) (11) вместо гипонима *какаду*. Последнее обусловлено как затруднениями в выборе грамматической формы, так и признанием несклоняемого существительного неблагозвучным (*некрасивое слово*). Отмечено единичное использование флективных разговорно-просторечных вариантов номинации, образованных от несклоняемых существительных (*пальто —* ***пальтишко*** (1), *пони —* ***понька*** (1), *кафе —* ***кафешка*** (1) (возраст 4,6 — 6,0), замена существительного местоимением 3-его лица (*у какаду —* ***у него,*** *с пони —* ***с ними***).

На втором этапе эксперимента участникам опроса было предложено оценить правильность комментариев к рисункам, выполненных куклой-персонажем (Незнайка). В речи Незнайки отмечались ошибки в употреблении несклоняемых существительных: *Это чай. Кошка опрокинула чашку с чаем — Это кофе. Кошка опрокинула чашку с* ***кофеем****; Это кошка. Я играю с кошкой. — Это кенгуру. Я играю с* ***кенгурой****; Это куртка. Я гуляю в куртке. — Это пальто. Я гуляю в* ***пальте***; *Это зебра. Я сфотографировался с зеброй — Это пони. Я сфотографировался с* ***поней***.

В ответах информантов распознавание ошибки в употреблении несклоняемого существительного представлено следующим образом:

	3,6–4,0	**4,6–5,0**	**5,6–6,0**	**6,6–7,0**
Кофе	85%	92%	100%	100%
Кенгуру	76%	88%	100%	100%
Пальто	100%	100%	100%	100%
Пони	76%	92%	90%	100%

Получив комментарий информанта, указывающий на речевую ошибку, исследователь задавал вопрос о возможных причинах специфики употребления неизменяемых существительных: «Почему можно сказать *чашка с чаем,* но нельзя сказать *чашка с кофеем? Почему* можно сказать *гуляю в курт-*

ке, но нельзя сказать *гуляю в пальте?* Почему можно сказать ***играю с кошкой***, но нельзя сказать ***играю с кенгурой****?»*

Ответы информантов обнаруживают различие позиций говорящих в отношении к гипотетическим грамматическим формам, образуемым для несклоняемых существительных в разговорной речи.

В метаязыковых комментариях детей 4,6–5 лет к существительным *пальто, кенгуру, кофе* утверждается закономерность создания формообразовательных инноваций: *Можно сказать кофею, у меня мама так говорит; В пальто или в пальте - все равно все понятно* (мальчик 4,10).

Дошкольники 5–6 лет чаще отмечают некорректность гипотетических форм, создаваемых по аналогии с грамматическими формами существительных второго склонения: *В пальте сказать можно, но будет неправильно* (мальчик 5,5); *Пальто никогда не изменяется. В пальте лучше не надо говорить* (девочка 5,7); *Потому что пальто будет всегда пальто; Эти слова всегда одинаковы*. Рассматривается возможность отступления от грамматических норм с целью создания языковой игры: *Можно говорить так специально. Очень смешно, если говорить кенгура, кенгуры, кенгурой* (мальчик 5,0).

В метаязыковых комментариях опрашиваемых возраста 6–7 лет наблюдается скрытое уточнение формулировки вопроса: **правильно / неправильно** вместо **можно / нельзя** (*Можно, только неправильно будет* (мальчик 6,5). В метаязыковых комментариях информантов нефлективным существительным получают следующие характеристики.

«Так говорят». Проговаривается установка, усвоенная из инпута, полученная от взрослых: *Надо говорить пианино, пальто, домино. Меня так мама учит* (девочка 4,6); *Всегда говорят в пальто, а не в пальте* (мальчик 5,7).

«Трудные слова». Отмечается необходимость запоминания правил употребления предъявляемых существительных: *Он* [Незнайка] *неграмотный, он плохо учится* (мальчик 5,5); *Незнайка не может запомнить правило* (мальчик 5,7); *Нас в школе научат, как правильно говорить. Всему надо учиться* (девочка 6,8).

«Неправильные слова». Несклоняемые существительные осмысляются как обладающие собственной спецификой, не подчиняющиеся сформировавшимся в языке правилам: *Какие-то неправильные слова* (мальчик 6,1); *Слова не такие, как другие* (девочка 6,7); *Если кто-нибудь скажет какады или какаде, некрасиво звучит* (мальчик 6,10);

«Иностранные слова». Осознается факт заимствования, влияние грамматики другого языка: *Это нерусские слова. Они все иностранные. Пальто — это французское слово, кенгуру — не помню чье* (девочка 6,10); *Потому что так было в другом языке* (мальчик 7,0); *Иностранные слова* (девочка 6,10).

Таким образом, в языковой рефлексии дошкольников, направленной на осмысление грамматической природы несклоняемых существительных представлены:

• нормативный и узуальный аспекты осмысления, обладающие актуальностью для современного языкознания, осуществляющего изучение несклоняемости «как частного диалектического явления в русском языке через взаимосвязь **жизнь — речь — узус — норма» — языковое явление**» (Приорова 2010:6);

• коммуникативно-эстетический аспект осознания намеренного отклонения от нормы употребления несклоняемых единиц как способа создания языковой игры (Гридина 1996:67);

• рассмотрение факта заимствования как определяющего асистемное поведение неизменяемых существительных в русском языке (см. (Мучник 1971: 256) о сохранении заимствованными несклоняемыми существительными «режима экстерриториальности» при функционировании в русском языке).

ЛИТЕРАТУРА

Бондарко А. В. Теория грамматических категорий. — Л., 1976.

Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. — М., 1975.

Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. — М.; Екатеринбург, 1996.

Кнорина Л. В. Функционирование слов с неполным набором морфологических показателей в русском языке: Авторф. дисс...канд. филол. наук — М., 1978.

Мельникова Л. А. Несклоняемые существит ельные в русском языке: грамматика и функционирование: Автореф. дисс... канд. филол. наук. — Астрахань, 2012.

Мучник И. П. Грамматические категории глагола и имени в русском языке. — М., 1971.

Приорова И. В. Функционально-коммуникативные свойства несклоняемых имен в языке и речи. — Астрахань, 2010.

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

Щерба Л. В. О частях речи в русском языке. — М., 1957.

Яцкевич Л. Г. Функциональная парадигма в русской морфологии (на материале несклоняемых существительных): Автореф. дисс... докт. филол. наук. — Гомель, 1988.

Андрей Зинкевич (Вена, Австрия), Анна Зинкевич (Кёльн, Германия)

ОККАЗИОНАЛЬНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ СО ЗНАЧЕНИЕМ ДЕЙСТВУЮЩЕГО ЛИЦА (на материале русского и немецкого языков)

Объектом исследования в данной статье являются Nomina agentis типа русск. *бояхина* ‘трус, боязливый человек’ и нем. *Motorräder* досл. ‘мотоциклетчик’*.

1. Формальное соотношение детских окказионализмов и конвенциональных слов в русском и немецком языках. В немецком корпусе (Meibauer 1995) мы

* Мы используем для анализа три основных источника подобных окказионализмов: исследование Й. Майбауэра «Новообразованные -er дериваты в процессе овладения языком. Результаты одного долговременного исследования» (Meibauer 1995); примеры из логопедической практики А. Зинкевич при приеме немецко- и русскоговорящих детей в г. Кельне и Леверкузене (Германия) и “Словарь современного детского языка» В.К.Харченко (Харченко 2002). Для экономии места мы опускаем точные ссылки на источники для каждого слова.

выделили следующие типы соотношения детских окказионализмов (далее *дет.*) и конвенциональных слов (*кон.*), сравнив их с русским материалом (Харченко 2002) и материалами А.Зинкевич.

1.1. **Упрощение морфологической структуры** окказионализма по сравнению с конвенциональным словом: кон. *Polizeiwagenfahrer* ‘водитель полицейского автомобиля’ - дет. *Polizeiwager*; кон. *Bauarbeiter* ‘строитель’ - дет. *Beiter досл.* ‘*...итель*’. Как видно из примеров, в этой группе можно выделить несколько подгрупп — упрощение трехчастного композита в двучастный; упрощение двучастного композита в не-композит. Характерной чертой новообразований типа *Polizeiwager* является то, что в большинстве случаев опускаются глагольные компоненты сложного слова (*Polizeiwagen~~fahrer~~, ~~Bauar~~beiter,* Schraubenz~~ieher~~ и т. д.) и ребенок образует слово от первой части композита с помощью прибавления (сохранения?) суффикса *-er.* При этом становится явным: ребенок еще не чувствует, что именная производящая основа в словах с суффиксом *-er* (**N+*er***) на порядок менее продуктивна в немецком (и во многих других языках), чем тип **V+*er*** (Meibauer 1995: 139).

Малая, особенно по сравнению с немецким языком, представленность в русском языке словосложения позволяет предполагать, что в русской детской речи этот тип соотношения детских и конвенциональных слов почти не представлен. Это подтверждается русской составляющей нашего материала: ни в одном из заявленных источников такого типа соотношения детских и литературных слов не отмечено.

1.2. **Замена производящего слова**. К этой группе мы отнесли детские окказионализмы, при производстве которых ребенок использовал не конвенциональный производящий глагол или существительное, а другое слово из того же семантического (ассоциативного) поля: кон. *Dieb* ‘вор’ - дет. *Klauer* досл. ‘*крадун*’ (от глагола *klauen* — синонима глагола *dieben* ‘красть, воровать’); кон. *Pilot* ‘летчик’ - дет. *Flugzeuger* (досл. *самолетчик*); кон. *Brandstifter* ‘пожарный = пожарник’ - дет. *Feurer* (досл. *огневик*); кон. *Zeh* ‘палец ноги’ - дет. *Füßler* (досл. ‘ножник, ступник’; *Fuß* ‘ступня’) и т. д. Как видно, здесь явно выделяются две подгруппы: в одной ребенок использует тот же класс слов в качестве производящей основы, что и в литературном языке (кон. *Dieb* ‘вор’ - дет. *Klauer*), в другой — производящая основа в конвенциональном слове и в детском окказионализме принадлежат разным частям речи (кон. *Fahrer* ‘водитель’ от глагола *fahren* — дет. *Wager* досл. ‘машинник’ от существительного машина).

В этой группе русский материал показывает примерно такую же картину, как и в немецкой составляющей: кон. *вор* — дет. *крадун*, кон. *летчик* — дет. *самолетчик* и т. д.

1.3. **Создание композитов.** Сюда мы отнесли окказионализмы в детской речи, которые не имеют однословных соответствий в литературном языке, где представлены описательно: *Verstecker* — ‘прятальщик; человек, который что-то прячет’, *Uhrgucker* — ‘часосмотритель; человек, который смотрит на часы’. Группа представлена в немецкой части наших материалов большим количеством лексем и менее продуктивна в детской русскоязычной речи: дет. *тортоед* ‘человек, любящий торты’.

2. **Когнитивные основы появления разных типов детских окказионализмов**. Механизмы, по которым в речи ребенка появляются словообразовательные окказионализмы первого типа (упрощения), нам представляются находящимися в русле, с одной стороны, общей тенденции к экономии речевых усилий, а с другой — ограниченным объемом оперативной языковой памяти ребенка в раннем возрасте. И в данных Майбауера, и в примерах В. К. Харченко и А.Зинкевич большинство окказионализмов первого типа относится к возрасту от 2-х лет до 4-х лет. Это согласуется с мнением (Kauschke, Schröder, Ria de Bleser 2003) о том, что прогресс в овладении такими морфологическими процессами, как словосложение и словообразование наблюдается с третьего года жизни, но в этом возрасте эти навыки еще не закреплены (Kauschke, Schröder, Ria de Bleser 2003: 91). Кроме того, мы объясняем появление усеченных композитов или откомпозитных простых окказионализмов типа *Tennisballer* вместо *Tennisballspieler* тем, что часто тут идет речь не о полноценном словообразовании «с нуля», а о редуцировании ребенком уже воспринятых, ранее слышимых конвенциональных форм. Это подтверждается, на наш взгляд, фактами самокоррекции, о которых пишет Майбауер (Meibauer 1995: 156, 158). Например, вместо первоначального окказионализма *Lastwager* досл. ‘грузовщик’ ребенок G. исправляет сам себя на кон. *Lastwagefahrer* ‘водитель грузового автомобиля’.

На вопрос «Почему абсолютное большинство окказиональных упрощенных композитов имеет струтуру **N+N+*er*** или **N+*er***?» можно ответить тем, что это полностью согласуется с данными многих работ о преобладании именной лексики в словаре ребенка, которые еще раз подтверждены у Майбауера (Meibauer 1995: 139)). Сюда же относим и т.н. аргумент «Noun Bias» о предпочтении детьми имен по сравнению с глаголами и другими разрядами слов (Gentner 1982). Но, если рассматривать данный тип новообразований как упрощение усвоенных уже ребенком композитов, то вопрос можно сформулировать так: «Почему ребенок оставляет, как правило, именную составляющую композита?» Здесь к первому ответу можно добавить предположение, что ребенок просто ориентируется на первый компонент в сложном слове, который в абсолютном большинстве случаев имеет именной характер в немецком языке.

Объяснение механизмов образования детских окказионализмов второго типа с производящим глаголом (кон. *Dieb* ‘вор’ — дет. *Klauer* досл. ‘*крадун*’ или, например, *дет. Halter* от глагола *halten* ‘держать’ на месте кон. *Haken* ‘крючок’ и т. д.) противоречат, на первый взгляд, вышеприведенному тезису о предпочтении детьми имен по сравнению с глаголами. Но не следует забывать, что отглагольное словообразование всегда присутствует в речи ребенка, просто с возрастом происходит увеличение «глагольной квоты» в детской речи. Например, Kauschke и Stan отмечают: «Также и в языках с первоначальным доминированием имени было замечено, что численное соотношение между именем и глаголом в процессе развития (ребенка) меняется на противоположное. Из-за заметного роста числа глаголов при спонтанном говорении на третьем году жизни глагольная составляющая уже заметно превосходит именную» (Kauschke и Stan 2004: 195).

Можно сказать, что образование окказионализмов по отглагольной модели имеет в своей основе фиксацию актуальной для говорящего ребенка активности называемого субъекта: *Aufnehmer* (досл. ‘записывальник’ вместо *Kassettenrecorder* ‘кассетный магнитофон’). И делает ребенок это, ориентируясь на уже усвоенный глагол, который с помощью *-er* деривации он превращает в искомое существительное, закрывающее лакуну в номинативной картине мира ребенка.

Образование отыменных окказионализмов второй модели имеет в своей основе фиксацию понятной и актуальной для ребенка внутренней формы называемого субъекта (кон. *Pilot* ‘летчик’– дет. *Flugzeuger* досл. *самолетчик*; кон. *Reporter* ‘репортер’– дет. *Berichter,* досл. *рассказывальщик*; кон. *Fahrradlenkstange* ‘руль велосипеда’ — дет. *Kurver* досл. *поворотник* и т. д.).

3. Сколько времени проходит между образованием окказионализма и его заменой на конвенциональную лексему? Многие отмечают, что одна из причин появления детских окказионализмов — заполнение речевых лакун ребенка, овладевшего во многом словообразовательными механизмами, но не закрепившем еще конвенциональные наименования реалий. Сколько времени ребенок в среднем пользуется своим окказионализмом?

Для ответа на этот вопрос мы сопоставим данные Бристольского корпуса норм в овладении языком (Clark 1993) и данными о времени образования рассматриваемых нами детских окказионализмов (Meibauer 1995).

Таблица 1

Слово (понятие)	Средний возраст овладения конвенциональным словом (Бристольский корпус)	Возраст создания окказионализма (по Майбауеру)
Henkel (handle)	5,4	2,0
Schütze (shot)	5,0	3,9
Haken (hook)	5,5	2,3
Hebel (handle)	5,4	3,4
Faust (fist)	5,1	3,6
Verfolger (pursue)*	8,9	3,6
Stütze (prop)	7,7	3,10
Falte (fold)	5,5	4,0
Kassettenrecorder (record)*	6,1	4,0
Postbote (post)*	5,0	2,5
Holzhacker (cutter)*	6,0	2,6
Fahrer (drive)*	4,7	2,6
Fahrradlenkstange (draw = lenken)*	4,4	2,10

Знак * — примерные соответствия.

Даже исходя из сопоставления этих скромных данных, можно сказать, что в среднем проходит 2-3 года от создания детского наименования объекта действительности до овладения общепринятым его наименованием.

4. Параллелизм детских и субвариететных окказионализмов. При анализе русских детских окказионализмов, особенно Nomina agentis и Nomina instrumentis (типа *писалка, крутилка*) нередко бросается в глаза не просто схожесть, а часто их идентичность с жаргонными, просторечными, сленговыми и т. п. словами. Мы проанализировали также и вопрос, а есть ли и в немецком языке подобный параллелизм. Оказалось, что картина очень похожая. Ниже даны некоторые примеры из немецкой и русской детской речи (Meibauer 1995, данные А.Зинкевич, Харченко 2002) и их параллели в субвариететах (суб.) двух языков.

Таблица 2

Примеры немецких детских окказионализмов, совпадающих с различными субвариететами	Примеры русских детских окказионализмов, совпадающих с различными субвариететами
Дет. **Hinschmeißer** досл. ‘бросальник, кидальник’ — тот, кто что-то бросает, кидает. В журнале «Шпигель»: суб. **Hinschmeißer** — профессия, которую, как правило, быстро бросают, долго не работают по этой специальности. http://www.spiegel.de/karriere/berufsleben/einsteiger-und-aussteiger-in-der-unternehmensberatung-a-833376.html	Дет. **Аварийник** ‘работник аварийных служб’ Суб. **Аварийник** 1. житель аварийного дома http://www.vzsar.ru/news/2012/08/06/do-konca-goda-obeschano-pereselit-bolee-tysyachi-avariinikov.html ; 2.Запасной мотор http://www.vzsar.ru/news/2012/08/06/do-konca-goda-obeschano-pereselit-bolee-tysyachi-avariinikov.html 3. Работник аварийной службы http://z-city.com.ua/news.html?id=-9393 4. Мотоцикл, машина после аварии http://moto50.ru/forum/viewtopic.php?p=10946
Дет. **Hänger** досл. ‘висяк’ — лит. **Haken** ‚крючок‘. Суб. **Hänger —** разговорная форма, обозначающая ситуацию, когда говорящий забывает о чем говорил (англ. «blackout»): *Ich habe grade einen Hänger* (досл. ‘У меня висяк’) можно было бы перевести русск. жаргонным: *Я завис, подвис*.	Дет. **Базарник** ‘человек, торгующий на рынке’. Суб. **Базарник** ‘человек, торгующий на рынке’ http://www.pravda.com.ua/rus/news/2011/12/14/6836103/
Дет. **Zugucker** досл. ‘зырящий’ вместо лит. **Zuschauer** ‘зритель, наблюдатель’. Суб. **Zugucker** ‚свидетель, наблюдатель‘ http://www.bravo.de/dr-sommer/familie-schule/gewalt-in-der-schule-tipps-fuer-zugucker-10/ex/print_view	Дет. **Гаражник** ‘человек, работающий в гараже’ Суб. **Гаражник** ‘человек, работающий в гараже’ http://www.vgaraje.su/

Окончание табл. 2

Примеры немецких детских окказионализмов, совпадающих с различными субвариететами	Примеры русских детских окказионализмов, совпадающих с различными субвариететами
Дет. **Pausemacher** ‘человек, делающий паузу’ Суб. **Pausemacher** с таким же значением — название фото в Интернете http://www.mygall.net/creator/index_greetingcard.php?pid=310141	Дет. **Дрельщик** ‘человек, работающий дрелью’ Суб. **Дрельщик** У Валентина Катаева («Алмазный венец») — *Ну это ты мне не заливай. Дрельщик! — сказал он, искренне не поверив в вагон ресторан. Это показалось ему настолько фантастичным, что он даже назвал меня этим жаргонным словом «дрельщик», что обозначало фантазер, выдумщик, врунишка.* http://www.valentinkataev.ru/content/view/635/476/
Дет. **Feuermacher** досл. ‚делатель огня‘, для обозначения вулкана. Суб. **Feuermacher** ‚человек, занимающийся разведением огня, фейверком и т. п.‘ http://www.diefeuermacher.de/	Дет. **Крадун** ‘вор’ Суб. **Крадун**. *В Баку пойман крадун кошельков* http://vesti.az/news/129541/%D0%92_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D1%83_%D0%BF%D0%BE%D0%B9%D0%BC%D0%B0%D0%BD_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B4%D1%83%D0%BD_%D0%BA%D0%BE%D1%88%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D0%BE%D0%B2_ Приговоренный к лишению свободы «крадун» получил еще один срок. http://www.ria66.ru/sud/364-prigovorennyy-k-lisheniyu-svobody-kradun-poluchil-esche-odin-srok-i-snova-za-krazhu.html

Понятно, что механизм образования детских и «взрослых» окказионализмов разный. Для ребенка это, в абсолютном большинстве случаев, заполнение номинативной лакуны через регулярную словообразовательную модель (слово может совпасть с литературным или нет). У взрослых же возможны разные варианты модели образования окказионализмов: «детская модель» — создание несуществующего в языке наименования (например, просторечное *ковырялка* и т. п.); «языковая игра» — сознательная альтернатива конвенциональному слову (*стирака* — стиральная машина) и др.

ЛИТЕРАТУРА

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

Clark E. The Lexicon in Acquisition. — Cambridge, 1993.

Gentner D. Language thought and culture // Language development. — Vol. 2. — Hillsdale, N.J., 1982 –. S. 301–334.

Kauschke C., Stan A. Lexikalische und semantische Entwicklung am Beispiel kindlicher Benennleistungen // Linguistische Berichte, 198. — Hamburg, 2004. — S. 191–219.

Meibauer J. Neugebildete -er- Derivate im Spracherwerb. Ergebnisse einer Langzeitstudie // Sprache & Kognition, 14, Heft 3. — Bern, 1995. — S. 138–160.

Schröder A., Kauschke C., De Bleser R. Messungen des Erwerbsalters für konkrete Nomina // Neurolinguistik, 17/2. — 2003. — S. 83–114.

The Bristol Norms for Age of Acquisition // http://language.psy.bris.ac.uk/bristol_norms.html (Состояние на 29.03.2012)

К. А. Иванова (Санкт-Петербург)

ФОРМЫ ИМПЕРАТИВА «ДАЙ», «ДАВАЙ» И ОМОНИМИЧНЫЕ ИМ ЧАСТИЦЫ В РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В речи ребенка глагол *дать* занимает особое место, появляясь одним из первых и долгое время сохраняя высокую частотность. Форма этого глагола, усваиваемая первоначально, как правило, является «замороженной», не имеет оппозиций (Цейтлин 2000: 84; Гагарина 2008: 117–118) и у детей различается: это и форма инфинитива *дать (дать тсята = машинка!)*, и императив *дай (дай печенье!)*, и форма 1 л. ед. ч. буд. вр. *дам (желтую дай = дам!)*. Глагол *давай* в той или иной форме появляется в речевой продукции детей позднее и оказывается менее частотным.

Частота появления форм глаголов *дать*, *давать* и омонимичных им модальных частиц в инпуте, а также тот факт, что они привязаны к важной для ребенка ситуации манипуляции объектом (manipulative activity scene; Slobin 1985), донативной ситуации (Бровко 2007: 222–223), позволяет этим глаголам (в первую очередь глаголу *дать*) занять важное место в речи ребенка и взять на себя ряд важных коммуникативных задач в диалоге.

В данной работе на материале записей спонтанной речи четырех детей в возрасте до четырех лет, расшифрованных по стандарту CHILDES (MacWhinney 2000) и собранных в рамках работы Фонда данных детской речи при кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН, рассматриваются как формы императива глаголов *дать, давать*, так и омонимичные им частицы. Грамматика-80 (РГ-80: §1695) указывает частицы *дай, давай(-те)* в качестве основных частиц, выражающих «волевую направленность, волеизъявление: призыв к согласию, к ожиданию; просьбу дать возможность сделать что-нибудь; решимость». Частицы эти появляются в речи как составная часть форм повелительного наклонения, действуют в рамках конструкций, тяготеющих к выражению гортативного или пермиссивного значения (Храковский, Володин 1986: 120–131; Подлесская 2005).

Формы императива глаголов *дать, давать* могут выступать как знаменательные глаголы, выражая значения передачи объекта и участвуя в описании донативной ситуации:

(1) — Ребята, ребята, давайте стаканы, стаканы..., — и в это время часы — бабам! шампанское — бабах! Все – ура! (Евгений Гришковец. ОдноврЕмЕнно (2004)).

(2) – А нам ничего не задали. — Дай дневник! Смотрю — в дневнике действительно ничего не написано (Елена Павлова. Вместе мы эту пропасть одолеем! // «Даша» (2004)).

Кроме того омонимичная форме императива глагола *давать* модальная частица используется в конструкциях с значением гортатива, призыва к совместному действию. В ряд этих конструкций можно включить как формы совместного действия повелительного наклонения (1) (модальная частица давай + знаменательный глагол в форме 2 л. мн. ч. буд. вр.), так и конструкции с инфинитивом знаменательного глагола (2).

(1) – Давай поклянемся друг другу, здесь, в этом святом зале, что мы никогда друг друга не покинем, никогда не сделаем ничего дурного (Сати Спивакова. Не всё (2002)).

(2) Разве это справедливо? Давай делиться по-честному. Тем более, — возвысил Корытин голос, — вы на свободу уходите (Борис Екимов. Пиночет (1999)).

Омонимичная форме императива глагола *дать* модальная частица в сочетании с знаменательным глаголом в форме будущего времени составляет пермиссивную конструкцию.

(3) Да ладно, дай я на тебя посмотрю хоть (Андрей Волос. Недвижимость (2000) // «Новый Мир» (2001)).

(4) Дядь Миш / дай я тебе расскажу что-нибудь интересное (М. Задорнов. Беседа на радио с М. Задорновым // Интернет, 2001).

В пермиссивных конструкциях с знаменательным глаголом в форме инфинитива глаголы *дать, давать* могут выступать в любых формах, в том числе в форме императива (подробнее см. Подлесская 2005).

(5)– Ты дай объяснить-то, потом уж спрашивай! — повысил голос Егор (Василий Шукшин. Калина красная (1973)).

(6) — Не успокаивайтесь, не давайте усыплять себя! (А.П.Чехов. Крыжовник (1898)).

(7) Вы не велели мне любить его, дайте умереть у ног его! (Н.П. Милонов. История бедной Марьи (1805)).

Базовой функцией глаголов *дать, давать* в речи ребенка можно признать участие в донативной ситуации, ситуации передачи объекта. Эти глаголы используются в таких ситуациях наряду с другими глаголами передачи объекта *(отдавать, дарить*) (Бровко 2007: 225–226), однако именно глагол *дать* оказывается наиболее частотными. В инпуте форма *давай* выступает преимущественно в составе форм императива совместного действия и встречается чаще, чем глагол *дать*, который выступает как форма повелительного наклонения *дай*. *Давай*, согласно доступным данным, в речи детей участвует в оформлении донативной ситуации в редких случаях, и интерпретация формы *давай* как формы императива глагола *давать* или частицы может быть затруднена: *Коляску = каяску бабушке = баби давай коляску = каяску* (2,3); *давайте печенье = питена...* (2,11). Тем временем просьба *дай* постоянно присутствует в речевой продукции взрослых и оказывается очень активной в речи детей. Так, в речи мальчика Вани на третьем году жизни употребление глагола *дать* составляет «7% от всех случаев употребления переходных глаголов и абсолютно преобладает в донативных ситуациях» (Бровко 2003: 226), и это всегда форма повелительного наклонения. В речи других детей форма императива тоже является наиболее частотной для глагола *дать*: *Дай другой!* (1,9; о книге); *Дай руку*! (1,9); *Дай обезьяну!* (2,3); *Дай конфету!* (2,3); *Дай торт, подарки дай!* (2,10); *А дедову дай книгу!* (2,10); *Мама, дай мне еще тойоту полицейскую*! (3,0) и др. Но конструкции со значением просьбы в ситуации передачи материального объекта успешно функционируют и с другими формами глагола *дать,* например с инфинитивом: *Дать машинка!* (1,8); *Дать кынкын = фотоаппарат!* (1,10); *Дать мне что-нибудь еще* (3,0). В таких случаях инфинитив выступает в качестве «формы-посредника», берущей на себя обязанности иных глагольных форм, еще не вошедших в активный лексикон ребенка (подробнее см. Пупынин 1996).

Во второй половине третьего года жизни ребенок уже свободно употребляет формы императива совместного действия, весьма частотные в речи взрослых, обращающихся к ребенку: *Давай эту почитаем!* (2,8); *А давай порисуем мы!* (3,0); *Давай посмотрим, какие здесь там еще есть машинки* (2,10). Параллельно с этими формами в речи детей появляются примыкающие к ним по значению гортативные конструкции со знаменательным глаголом в инфинитиве: *Давай, мам, спать!* (2,10); *Давай бегать вокруг дома!* (2,8).

Употребление формы *дай* в пермиссивных конструкциях развивается параллельно «донативному» употреблению, одновременно с ним: *Дай я сяду!* (2,3); *Дай почитать!* (2,8); *Ну дай посмотреть!* (3,0). Наряду с пермиссивными конструкциями в речи детей встречаются «конструкции», нехарактерные для «языка» взрослых. Речь идет об особом употреблении глагола дать в форме инфинитива или императива (разные дети предпочитают ту или иную форму). *Дать* встречается с инфинитивом знаменательного глагола и выполняет функцию модальной частицы, указывающей на необходимость выполнения названного действия адресатом высказывания: *Дать гулять!* (2,2); Д*ать читать!* (2,6). Рассматриваемые инфинитивные конструкции от «взрослых» пермиссивных конструкций типа *дай сесть, дай почитать* отличаются отсутствием семы разрешения. Они представляют собой требование, в котором адресат высказывания, как правило, взрослый, является исполнителем, а ребенок называет действие, которое будет совершено. В ряде случаев *дать* встречается в очень широком значении «каузирования изменения ситуации» в сочетании с другими частями речи: *Дай темно!* (Цейтлин 2000: 84). Это ранняя форма, являющаяся переходной на пути к использованию форм императива разнообразных глаголов, еще не вошедших в активную речевую продукцию ребенка. Такого типа конструкции семантически отличаются от всех «взрослых» конструкций, выводя на первый план каузативно-модальное значение глагола *дать*, кроме того, в речи ребенка употребление глагола *дать* практически полностью переходит в сферу просьбы. Эти процессы демонстрируют способность ребенка к производству новых (относительно инпута) средств выражения наиболее востребованных в коммуникации с взрослым собеседником значений в рамках «временной» языковой системы ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

MacWhinney B. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. — Mahwah, New Jersey, 2000.

Slobin D. I. Crosslinguistic evidence for the Language-Making Capacity // The crosslinguistic study of language acquisition. — Vol. 2. — Hillsdale, NJ., 1985.
Бровко Е. Л. Высказывания с семантикой передачи материального объекта на ранних этапах детской речи // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 220–243.
Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.
Подлесская В. И. Русский глаголы дать/давать: от прямых употреблений к грамматикализованным // Вопросы языкознания. — 2005. — № 2. — С.89–103.
Пупынин Ю. А. Усвоение системы русских глагольных форм (ранние этапы) // Вопросы языкознания. — 1996. — № 3. — С. 84–94.
РГ-80 — Русская грамматика. В 2 т. –М., 1980.
Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива: русский императив. — Л., 1986.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. — М., 2000.

В. Д. Королев (Санкт-Петербург)

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕМПОРАЛЬНОЙ ОППОЗИЦИИ «ЕЩЕ — УЖЕ»

В настоящей статье рассматривается проблема освоения темпоральной оппозиции *еще — уже* в свете проявления индивидуальных особенностей речевого онтогенеза. На материале родительских дневников и расшифровок видеозаписей речи Лизы Е., Вари П. и Сережи А. мы проследим становление указанной оппозиции, укажем на особенности ее становления в речи каждого из рассматриваемых детей и попытаемся объяснить эти особенности.

Составляющие рассматриваемой оппозиции *еще — уже* являются наречными средствами выражения темпоральности. В работах О. Г. Сударевой находим понятие темпоральных маркеров, под которыми понимается «совокупность лексических, лексико-грамматических и собственно синтаксических средств выражения временных отношений, исключая формы глаголов» (Сударева 2007: 81). Так, лексические темпоральные маркеры — это существительные с временным значением, лексико-семантические — это наречия, частицы, предложно-падежные конструкции с темпоральным значением, а собственно синтаксические — либо сложноподчиненные предложения с придаточным времени и временным союзом *когда* или двучленной союзной скрепой *как... так и...*, либо функциональные аналоги этих предложений, сложные предложения с элементами *сначала ... потом* (там же). Соответственно, *еще* и *уже* мы, опираясь на определения О. Г. Сударевой, отнесем к лексико-семантическим темпоральным маркерам. Как следует из названия, в этой группе средств выражения необходимо обращать внимание на семантическую составляющую. Так, рассматриваемое слово *еще* может как иметь темпоральное значение (*еще рано*), так и не иметь такового (*еще кусочек!*). Ниже мы увидим, что эти значения наречия могут по-разному осваиваться ребенком.

Просматривая дневник Лизы Е., мы обнаруживаем ряд примеров замены *еще* на *уже*, либо *уже* на *еще*. Отметим, что высказывания ребенка, в которых были употреблены рассматриваемые слова, являются не самыми частотными. При этом примеров взаимозамены довольно много.

Лизочка причесалась еще (*еще* в значении ‘уже’, 2,1,9).

Не помылась уже. Ты уже липкая. Уже ты липкая (*уже* в значении ‘еще’, 2,7,17).

Она уже полная (*Уже* в значении ‘еще’, 2,8,25).

Ты еще большая (*еще* в значении ‘уже’, 2,9,2).

Ванечка уже не пришел (*уже* в значении ‘еще’, 2,9,6). К данной записи мать ребенка, автор дневника, делает замечание: «Слова “еще” и “уже” употребляет и правильно, и одно вместо другого» (дневник М. Б. Елисеевой).

Кончается еще масло (*еще* в значении ‘уже’, 2,10,27).

Мы склонны объяснять обилие подобного рода примеров в речи Лизы следующим обстоятельством: Лиза относится к так называемым референциальным детям, причем представляет собой ярко выраженный тип. Напомним, что в современной онтолингвистике принята концепция, согласно которой детей можно условно подразделить на два типа: на референциальных и экспрессивных (Овчинникова 2004). Рассмотрев вкратце основные особенности речевого развития тех и других, мы увидим, что приведенные выше примеры высказываний Лизы объясняются тем, что она развивается как референциальный ребенок.

Итак, в начальном словаре референциальных детей преобладают имена существительные, у детей же экспрессивных на начальном этапе проявляется активное использование личных местоимений. Речь референциальных детей характеризуется следующими особенностями: использованием исключительно голофраз на начальном этапе; продуцированием только значимых звукокомплексов; довольно ранним освоением сигнификативного значения слова; сверхгенерализациями и вообще последовательным применением правил; способностью к имитированию только уже имеющихся в спонтанной речи элементов; хорошей артикуляцией и др. Для речи же детей экспрессивных, напротив, характерны такие особенности, как использование не только голофраз, но и неоднословных готовых формул на раннем этапе; продуцирование не только значимых, но и ничего не значащих звукокомплексов; относительно позднее освоение сигнификативного значения слова и, соответственно, задержка на уровне денотативного значения (контекстуально ограниченное использование имен); отсутствие склонности к морфологическим сверхгенерализациям; плохая артикуляция и др. (Доброва 2003: 104–105).

Генерализация и интеграция, как представляется, являются проявлениями «всеобщего универсального закона развития, основывающегося на двух фундаментальных принципах – дифференциации и интеграции» (Чуприкова 2009: 9). Что же касается рассматриваемых типов детей, то этот закон проявляется в следующем: референциальные дети склонны к генерализации, но не к дифференциации, они скорее обобщают, чем расчленяют, в отличие от экспрессивных детей, которые, наоборот, в генерализации не

сильны, но легко дифференцируют. Лиза Е. как референциальный ребенок легко обобщает, что проявляется в особенностях процесса становления оппозиции *еще — уже* в ее речи. Генерализация, свойственная референциальному ребенку, препятствует противопоставлению данных слов, и поэтому мы и находим в дневнике рассмотренный выше ряд примеров путаницы.

Интересно сопоставить эти данные с тем, как та же Лиза смешивала дейктические средства выражения персональности, например *я* и *ты*. (Доброва 2003: 313–323). Полагаем, что во всех случаях смешение восходит к общей порождающей причине – склонности Лизы к генерализации, характерной для референциального ребенка.

Здесь важно отметить, что все приведенные примеры, в которых мы наблюдаем, как ребенок путает *еще* и *уже*, относятся именно к временно́му плану. Именно темпоральное значение *еще* дается ребенку так трудно. В то же время, когда дело касается других (невременных) значений слова *еще* (например, значения ‘опять, в добавление’), то оно употребляется правильно и не заменяется на *уже*. Примеров правильного употребления довольно много, приведем лишь несколько:

Режет ножиком ревень. *Еще отрежу* (2,7,2).

— Вынимать тебя? — *Нет, я еще помоюсь* (2,7,10).

Еще одна мама тут моется (2,9,1).

В дневнике речевого развития Вари П. также находим примеры употребления *еще — уже*. Мы обратили внимание на то, что в дневнике Вари П. часто встречаются *уже* и *еще* в сочетании со словом *минута*:

Тормошит папу: *Я хочу, чтобы он встал, потому что уже десять минут, а то он спит* (2,3).

— Варя, разбуди папу. — *Папа, уже шесть минут, пора вставать* (2,5).

На горшке. *Я уже все сделала, но надо мне не вставать еще, минуточку посижу, а потом встану* (2,7).

Отметим, что слово *минута* часто встречается и в других высказываниях ребенка в этом же возрасте:

— Ты почему чихаешь? — *Я болею потому что. А через три минуты я отболею. А сейчас я болею* (2,3).

А я хочу еще немножечко побыть в шапочке, а потом через минуту я ее сниму (2,5).

Совершенно очевидно, что данные выражения служат для передачи темпоральных отношений, верно передавая значение времени (что доказывается не только сочетанием с глаголами соответствующего времени, но и — в последнем примере — адекватной оппозицией слову *сейчас*: *сейчас болею, а через три минуты отболею*). Вместе с тем, нельзя точно определить, насколько точно Варя П. понимает значение выражений *через три минуты/через минуту* (поскольку сомнительно, что «отболеть» можно через три минуты).

Обратим внимание на то, что все приведенные высказывания относятся к одному возрасту — от двух лет трех месяцев до двух лет семи месяцев. За короткий отрезок в четыре месяца дневник фиксирует целый ряд примеров высказываний со словом *минута*. Обилие примеров высказываний с разными предлогами и наречиями (нас, естественно, в первую очередь интересуют *еще* и *уже*), которые объединяет только использование в связке со словом *минута*, заставляет нас заподозрить, что мы, возможно, имеем дело с напоминающей гештальт устойчивой связкой.

На начальном этапе освоения средств выражения темпоральности эти средства могут извлекаться детьми из инпута в готовом виде как целостные конструкции. Этот этап можно условно называть этапом гештальтного восприятия и использования средств выражения, а соответствующие средства — гештальтами, поскольку они воспринимаются детьми и используются в дальнейшем в речи без изменений, без учета грамматической функции, обусловленной соответствующей падежной формой. Связку со словом *минута*, которую мы обнаружили в речи Вари П., нельзя назвать гештальтом, так как гештальт нечто более «монолитное», но, тем не менее, мы склонны считать, что это родственное ему явление.

Одной из причин формирования гештальта является факт частотности выражения в инпуте. Мы можем предположить, что и анализируемый нами случай обусловлен инпутом. Разнообразные высказывания с употреблением слова *минута* являются частотными в той речевой среде, в которой развивается Варя, что выразилось в частотности употребления этого слова в детской речи. Для сравнения: в подробном и богатом дневнике речи Лизы Е. (что отмечается всеми специалистами) слово *минута* не является частотным. Так, просмотрев записи речи Лизы вплоть до пятилетнего возраста, мы нашли всего одно высказывание ребенка с использованием этого слова:

Хочет, чтобы мама взяла телефонный справочник: *Дай памату на минутатьку* (дай посмотрю на минуточку) (2,6,8).

Мы можем предположить, что такая особенность использования Варей П. слов из интересующей нас оппозиции *еще — уже* во многом предопределена особенностями инпута.

Рассматривая примеры высказываний с употреблением *еще* и *уже* в дневнике речевого развития Сережи А., мы обратили внимание на комментарии автора дневника. К целому ряду интересующих нас примеров дается комментарий «выдает желаемое за действительное». Яркий пример подобной записи.

Последние дни часто выдает желаемое за действительное:

я уже помыл руки (рук не мыл);

мама уже помыла пол (и не начинала);

баба уже умылась (еще не встала).

Все эти выказывания приведены в дневнике подряд (возраст ребенка 1,11,9), из комментария становится ясно, что такие случаи частотны. Они встречаются в дневнике и далее, например:

Мама уже вымыла посуду (выдает желаемое за действительное) (1,11,20).

Те случаи, когда высказывания ребенка со словом *уже* совпадают с реальностью, сравнительно редки. Этот вывод можно сделать, обратив внимание на комментарии, особо эти случаи оговаривающие:

Баба не будет мыть руки, баба уже помыла руки (на сей раз правда) (1,11,10).

Я уже умылся, теперь бабушка умоется (все так и есть) (1,11,12).

К сожалению, ограниченный по объективным причинам контекст записей не дает нам оснований делать какие-либо выводы с полной уверен-

ностью, тем не менее, мы позволим себе предположить, что здесь мы также имеем дело с путаницей членов рассматриваемой оппозиции, подобно той, что мы уже рассматривали выше, при анализе дневниковых записей Лизы Е. В самом деле, если в приведенных выше примерах ошибочных высказываний Сережи А. заменить *уже* на *еще не*, то все встает на свои места. То, что ребенок действительно путает *еще* и *уже*, видно из следующего примера.

Бормочет под одеялом: *Я уже поспал, я еще не поспал, я уже вставаю, вставать надо, переодеваться буду, спасибо, мама* (1,11,10).

Употребляя в одной фразе оба варианта, ребенок как бы примеривается, выбирая наиболее подходящий. Заметим, что после противоречивого *я уже поспал, я еще не поспал* следует вполне адекватное ситуации *я уже вставаю*, что говорит о том, что ребенок уже может правильно подобрать средство выражения темпоральности.

Рассмотрим еще один интересный пример из этого же дневника:

На прогулке: *уже домой* (в значении «пора домой») (1,11,1).

Как мы видим, слово *уже* в лексиконе ребенка давно есть, хотя и зачастую неправильно употребляется. Вместе с тем в высказываниях Сережи А. слово *пора* нам не встретилось на протяжении всех дневниковых записей.

Как нам представляется, здесь мы имеем дело с проявлением закона о формах детского высказывания и его функциях. Отношения формы и функции в процессе детского речевого онтогенеза, мы, вслед за Д. И. Слобином, определяем так: «новые формы сначала служат для выполнения старых функций, а новые функции сначала выражаются старыми формами» (Слобин 1984: 156–157). Данный пример, как нам представляется, прекрасно иллюстрирует этот закон: ребенок употребляет в высказывании уже знакомое ему слово, придав этому слову новую, несвойственную ему функцию.

Как мы видим из этого примера, становление оппозиции *еще — уже* проходит, повинуясь универсальным законам развития. Данная закономерность, безусловно, распространяется на гораздо более широкий круг явлений, чем освоение детьми рассматриваемой оппозиции (Д. И. Слобин указывает, что эта закономерность известна и в психологии развития познавательных процессов).

Рассмотренные выше примеры показали, что на становление оппозиции *еще — уже* оказывают влияние разнообразные факторы. Это может быть принадлежность ребенка к референциальному или экспрессивному типу — и тогда особенности становления указанной оппозиции будут объясняться типом речевого развития конкретного ребенка. Это могут быть особенности условий, в котором развивается ребенок, неповторимость инпута, что также окажет влияние на становление указанной оппозиции. Это могут быть универсальные законы развития, что также будет иметь индивидуальные формы проявления в речи ребенка. С другой стороны, индивидуальные особенности освоения *еще — уже* могут быть, сообразно различным обусловливающим их факторам, различными: смешение значений, употребление только в определенных ситуациях или вместе с определенными словами и др.

В данной статье на примере одной конкретной бинарной оппозиции мы продемонстрировали многообразность факторов, влияющих на развитие детской речи. Разумеется, сейчас мы лишь поверхностно коснулись весьма обширной проблематики; для того, чтобы глубже проникнуть в нее, нужны будут дополнительные исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.

Овчинникова И. Г. Вариативность повествования по серии картинок в зависимости от нейропсихологических особенностей ребенка // Проблемы социо- и психолингвистики : сб. ст. / Перм. гос. ун-т ; отв. ред. И. Г. Овчинникова. — Вып. 6: Вариативность речевого онтогенеза. — Пермь, 2004. — С. 24–41.

Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика: сборник статей. — М., 1984. – С. 143–207.

Сударева О. Г. Ранние этапы освоения детьми временных отношений и способов их языкового выражения // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 78–98.

Чуприкова Н. И. Всеобщий универсальный дифференционно-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития // Теория развития: дифференционно-интеграционная пардигма. — М., 2009. — С. 7–16.

Т. А. Круглякова (Санкт-Петербург)

ФОРМЫ ПРИЧАСТИЙ И ДЕЕПРИЧАСТИЙ В СПОНТАННОЙ И СПРОВОЦИРОВАННОЙ РЕЧИ ПОДРОСТКА

В октябре 2012 г. моя старшая дочь, ученица 10 класса, неожиданно попросила проверить ее домашнюю работу по русскому языку. Обычно Вера легко и быстро справляется с «русским», но на этот раз полученный результат, вероятно, смущал ее. Задание звучало так: «Образуйте и запишите все возможные формы причастий и деепричастий от приведенных ниже глаголов», и Вера записала следующие формы: *видя, видящий, виденный, видимый, видев; борющийся, боровшийся, боровшись, борясь; стелющий, стеливший, стеля, стеливши; клеящий, клеивший, клеенный, клея, клеив, клеивши; колонный* (исправлено на *колотый*), *колимый, колющий, коловший, коля, коловши, дремлющий, дремавший; зависящий, зависевший, зависимый, зависенный, завися, зависев; дышащий, дышавший, дыша, дышавши; колыхавший, колыхав, колыхавши, колышимый, колыхающий; строив, строивший, строящий, строивши, строимый, строенный.*

С. Н. Цейтлин отмечает, что инновации в области образования и использования причастий и деепричастий редко встречаются в речи детей дошкольного возраста, так как сами эти формы чрезвычайно редко употребляются дошкольниками (Цейтлин 2009: 259). Можно было бы предположить, что причастные и деепричастные формы начнут образовывать дети школьного возраста, активно осваивающие письменную форму речи, и в работе Веры отразились ее обычные ошибки. Однако это не так: в устной речи, письменных школьных работах, личной переписке девочка не допускает подобных ошибок. Наблюдая за Верой с октября по май, я обнаружи-

ла только единичные случаи инноваций в области конструирования причастных и деепричастных форм: *завявший, лопнутый, пиша, щипая*. Кроме того, разным оказалось не только количество ошибок в спонтанной и спровоцированной речи, но и их тип.

Обобщая материал, описанный в трудах С. Н. Цейтлин (Цейтлин 1997: 81-88; Цейтлин 2009: 259-265), ошибки в области образования причастий можно разделить на несколько групп:

1) неверное конструирование формообразующей основы (*погаснувший*);

2) неверный выбор суффикса (*убратый*);

3) отбрасывание постфикса -ся в причастиях, образованных от возвратных глаголов (*проголодавший*);

4) образование страдательных причастий от непереходных глаголов (*утонутый*);

5) образование причастий настоящего времени от глаголов совершенного вида (*напишущий*);

6) образование причастий от глаголов, от которых в норме причастия не образуются или употребляются редко (*толкнутый, вяжимый*).

В области образования деепричастных форм в речи школьников представлены следующие группы ошибок:

7) использование суффикса -в при образовании деепричастий несовершенного вида (*ожидав*);

8) использование суффикса -а (-я) при образовании деепричастий совершенного вида (*расширя*);

9) использование суффиксов -вши, -ши при образовании деепричастий от невозвратных глаголов (*выливши*);

10) образование деепричастий от соотносительных по виду глаголов движения по модели совершенного вида (*вышев*);

11) образование деепричастий как заполнение «пустых клеток» в глагольной парадигме (*теча*) (Цейтлин 1997: 88-90).

Обратимся к анализу ошибок Веры в спонтанной речи. Форму *завявший* можно отнести к 1 и 2 группе ошибок. Она близка по звучанию к нормативному *завядший* и является либо ее модификацией по типу народной этимологии (слово членится на морфемы иначе: не за-вяд-ш-ий (где д — часть корня, чередующаяся с нулем звука), а за-вя-вш-ий (где в — часть суффикса, используемого при образовании форм причастий прош. вр. от основ на гласный), либо самостоятельным образованием формы от основы прошедшего времени глагола завя- с помощью соответствующего суффикса. В любом случае фонетическая разница между обоими вариантами настолько мала, что Вера не «слышит» неправильность собственной формы*.

Форма *лопнутый,* которую условно можно отнести к 4 группе, скорее, является не ошибкой в области образования причастий, а созданием конверсивной каузативной оппозиции. Вера, как многие дети и некоторые взрослые, не только образует страдательное причастие от *лопнуть*, но и конструирует предложения по типу «Кто лопнул мой шарик?»

Деепричастия *пиша* и *щипая* распространены в разговорной речи и едва ли могут быть однозначно расценены как самостоятельное конструирование формы*.

Таким образом, анализ инноваций спонтанной речи не позволяет говорить о том, что девочка находится на этапе, когда она активно осваивает образование причастий и деепричастий и, осознав правило, конструирует по нему все новые и новые формы. Ее ошибки единичны, связаны с процессами переосмысления конкретных слов и их форм или выбора из двух существующих в узусе возможностей, а следовательно, причастия и деепричастия в ходе продуцирования речи Вера чаще всего извлекает из памяти в готовом виде.

Материал, полученный в ходе выполнения задания, создает совсем иную картину. Создается впечатление, что Вера целенаправленно конструирует новые слова и, судя по тому, что она вспоминает нужные формы без системы, при этом не действует по правилам, записанным в тетради или приведенным в учебнике, а руководствуется собственными представлениями об образовании данных форм. Интересно отметить также, что девочка не осуществляет механический поиск форм. Среди инноваций нет слов, которые было бы нельзя использовать в речи: так, Вера не образует страдательных форм от непереходных глаголов. Зато от переходных глаголов причастные формы конструируются ею довольно регулярно, заполняя абсолютные лакуны. В предложенном Вере материале 7 переходных глаголов: от 4 из них она смело образует обе страдательные формы (*видимый, виденный,* ***колимый,*** *колотый, зависимый,* ***зависенный, строимый, строенный***), от 2 — по одной (***клеенный*** (так у Веры — Т. К.)*, колышимый*). От глагола *колоть* страдательное причастие прошедшего времени образуется сперва по общему правилу: колоть — ***колонный***, и лишь потом Вера исправляет неправильную форму на нормативную *колотый*.

Девочка пользуется большим количеством возможностей для образования форм деепричастий: каждый глагол получает по 2 деепричастия (глагол *клеить* даже 3: ***клея, клеив, клеивши***). Такое обилие деепричастных форм объяснимо с точки зрения языковой истории: суффиксы деепричастий совершенного и несовершенного вида восходят к суффиксам причастий настоящего и прошедшего времени. В древнерусском языке в значении деепричастий могли употребляться как формы настоящего, так и прошедшего времени, образованные от глаголов совершенного и несовершенного вида. Возможность образовывать деепричастия с помощью суффикса -в, -вши сохранялась у глаголов несовершенного вида на протяжении XVIII–XIX веков (см. об этом Абдулхакова 2007). В современном языке допускается использование форм на -в при глаголах отрицания (Там же: 54), формы на -вши также возможны в литературной речи и «встречаются в научных трудах, в художественной прозе, в поэтических текстах» (Там же: 53), поэтому могут,

* Следует также отметить, что форма *завявший* встречается в разговорной речи. Ср. употребление этого варианта в Национальном корпусе русского языка («Кухонный шкафчик был набит крупами в прозрачных полиэтиленовых пакетах, холодильник пуст: открытые шпроты, завявший сельдерей» [Анатолий Найман. Любовный интерес (1998–1999)]) при 6 употреблениях формы *завядший* (http://www.ruscorpora.ru).

* В НКРЯ *щипая* встречается 7 раз на 17 случаев употребления формы *щипля*; *пиша* встречается 63 раза (http://www.ruscorpora.ru)

несмотря на школьные запреты, не резать слух ребенку и не расцениваться им как ненормативные. Тем не менее, ни одна из названных форм или аналогичных им в спонтанной речи девочки не отмечается.

Думается, выполняя задание, Вера идет не таким путем, как при порождении собственных высказываний: она не ищет нужную единицу в ментальном лексиконе, а прибегает к самостоятельному конструированию форм. Как справедливо отмечает Е. С. Кубрякова, человек выбирает между двумя возможностями: «поиском слова, т. е. выбором его из числа существующих» и «творческим актом создания новой единицы номинации», сборкой ее по известным правилам (Кубрякова 1984: 17). И в искусственно созданной ситуации выполнения задания, которую справедливо будет приравнять к лингвистическому эксперименту, Вера прибегает именно к последнему, «творческому пути».

Возникает вопрос: формирование каких умений рассчитывали проверить составители задания? Поскольку данное упражнение предлагалось школьникам в ходе подготовки к заданиям блока А ЕГЭ, выполняя его, необходимо было решить, какие формы являются нормативными, а какие — нет*. Следовательно, составители преследовали цель проверить, насколько хорошо школьник знаком с языковой нормой, т. е. «системой обязательных реализаций, принятых в данном обществе и в данной культуре» (Косериу 1963: 175). Но при выполнении задания оказался допустимым и другой, не предусмотренный методистами, подход: ответы Веры демонстрируют ее представления не о языковой норме, а о языковой системе — «системе возможностей, координат, которые указывают открытые и закрытые пути в речи, понятной данному коллективу» (Там же: 175).

Почему же, практически не нарушая норму в спонтанной речи, в ситуации эксперимента Вера конструирует массу неправильных форм, и хотя и сомневается в их приемлемости, но не исправляет их?

На этот вопрос можно, воспользовавшись формулой Д. Е. Поливанова, дать ответ, который «будет состоять из одного, но вполне неожиданного для нас на первый взгляд слова “лень”» (Поливанов 1968: 81). Порождая собственное высказывание и выполняя однотипные экспериментальные или учебные задания, ребенок пользуется различными стратегиями, и это неслучайно. Здесь вступает в действие неоднократно сформулированный лингвистами закон экономии языковых усилий. Конструируя предложение в спонтанной речи, пятнадцатилетний подросток, обладающий достаточным словарным запасом, прибегает к наименее затратному пути — поиску известного слова в ментальном лексиконе. При ответах на однотипные задания в упражнении меньше сил требует другой путь: образование форм по одинаковой схеме (часто сильно упрощенной, см. предложенный и зачеркнутый Верой вариант *колонный*).

Почему же, проверяя задание, Вера вычеркнула только одну форму *колонный*? Обратим внимание на то, что все другие предложенные Верой формы причастий попадают в шестую группу по приведенной выше классификации,

* Ср. задание А3: «Укажите пример с ошибкой в образовании формы слова».

т. е. они устраняют ничем, кроме традиции словоупотребления, не оправданную дефектность парадигмы. При абсолютной «законности» формы с точки зрения языковой системы не только школьнику, но и студенту, и взрослому исследователю бывает сложно решить вопрос о ее нормативности*.

Если наши предположения верны, то даже в идеальном случае, когда экспериментальные задания и сам ход эксперимента оказываются тщательнейшим образом продуманными, результаты, полученные экспериментальным путем, могут разительно отличаться от тех, которых можно достичь в ходе наблюдений над спонтанной речью.

Проиллюстрируем случаи расхождения в выводах, сделанных на основе экспериментальных и лонгитюдных наблюдений. Обосновывая необходимость проведения экспериментов для уяснения способов образования форм родительного падежа множественного числа существительных детьми дошкольного возраста, О.Б.Сизова писала, что экспериментальные условия «с наибольшей вероятностью приведут к порождению определенной грамматической формы» (Сизова 2009: 172). И действительно, участвуя в эксперименте, разработанном О.Б.Сизовой, дети стабильно порождали определенные грамматические формы и последовательно маркировали форму родительного падежа множественного числа с помощью одного окончания. В ходе эксперимента младшие дошкольники должны были дополнить названием животного незаконченное предложение, в результате чего были получены цепочки форм «В наш зоопарк привезли много *оленев, рысев, грачов, зайков, козов*» или «В зоопарке раньше не было таких *заяк, собак, лошад, баран*» (Там же: 173, 177). Вероятно, даже маленькие дети понимали, что от них требуется образование однотипных форм, и экономили языковые усилия, не прибегая к поиску словоформ в ментальном лексиконе и не утруждая себя разнообразием используемых моделей. В результате анализа экспериментальных данных были сделаны выводы о том, что -ов является протитипическим маркером формы родительного падежа множественного числа существительных (Там же: 173).

Так как это окончание не обслуживает в норме формы женского и среднего рода и части слов мужского рода и pluralia tantum, можно предположить, что дошкольники чрезвычайно часто делают ошибки. Данные дневниковых наблюдений, однако, свидетельствуют о том, что такие ошибки относительно редки (см., например, список ошибок Жени Г. (Гвоздев 1990: 388), Лизы Е. (Цейтлин 2009: 193–194)). О существенном преобладании правильных форм в речи детей свидетельствуют и данные, полученные в результате лонгитюдного видеонаблюдения**. В записях речи брата (3,1–6,7) и сестры Л.

* См., например, слова *сплыть, светлота, теплить*, которые оказались включенными и в «Словарь детских словообразовательных инноваций» (Цейтлин 2009: 441-544), и в «Словообразовательный словарь русского языка» (Тихонов 1985), описывающий нормативный язык и построенный на базе толковых словарей с включением некоторых слов из произведений художественной литературы.

** Исследование проводилось в рамках проекта Института психолингвистических и антропологических исследований им. М. Планка (Нидерланды), данные входят в Stoll corpus of Russian language acquisition.

(1,3–4,9) процент соотношения правильных и неправильных форм выглядит следующим образом: у мальчика 349 правильно сконструированных форм на 17 ошибочных, у девочки 108 правильных форм на 9 ошибочных. Анализ детских форм, совпадающих и не совпадающих с нормативными, позволяет утверждать, что наши информанты обычно используют нулевое окончание в словах женского рода и -ов в словах мужского (ср. образование форм от словообразовательных инноваций мужского и женского рода — *нет рыбоколов* при *рыбокол*, *нет летучек* от *летучка* и количественные показатели: форм муж. р. с -ов — 87, с нулевым — 8, жен. р. с -ов — 14, с нулевым — 86). Следовательно, прототипическое правило, если оно и существует в сознании обследованных нами детей, выглядит иначе, чем у информантов О. Б. Сизовой.

Почему же анализ экспериментального и естественного материала может привести к столь разным выводам? Думается, дело в том, что ситуация эксперимента подталкивает человека к конструированию по образцам (в основу такого конструирования может быть положена простейшая модель с опорой на первое прозвучавшее в задании слово, как у детей младшего дошкольного возраста, или более сложные и разнообразные способы конструирования, которые мы наблюдали у пятнадцатилетней девочки), Продуцируя высказывание, мы значительно чаще, чем при выполнении формальных заданий на использование нужных форм, извлекаем слово из памяти в готовом виде. Следовательно, эксперимент помогает исследователю увидеть, каким образом ребенок представляет себе идеально устроенную систему, а не то, как этот идеал воплощается в его речи, или, иными словами, экспериментальным путем мы проверяем сформированность языковой способности ребенка (представление о языковой системе), а не его коммуникативной способности (умение пользоваться языковыми нормами в речи). Экспериментальный путь часто привлекает онтолингвистов: именно таким образом можно в короткий срок получить большое количество материала. Но всегда ли, сокращая себе путь, мы исследуем интересующую нас сторону процесса овладения речью?

Высказанное предположение пока остается только предположением, но если оно окажется верным, то потребуется серьезный пересмотр некоторых выводов в онтолингвистических исследованиях, построенных исключительно на экспериментальных материалах, а также, что особенно существенно, разработка принципиально новых способов диагностики освоения курса русского языка в массовой школе (в том числе заданий итогового тестирования).

ЛИТЕРАТУРА

Абдулхакова Л. Р. Из истории русского деепричастия. — Казань, 2007.
Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — СПб. — М., 2007.
Косериу Э. Синхрония, диахрония и история: (Проблема языкового изменения) // Новое в лингвистике. — М., 1963. — С. 125–347.
Кубрякова Е. С. О номинативном компоненте речевой деятельности // Вопросы языкознания. — 1984. — № 4. — С.14-24.
Поливанов Е. Д. Где лежат причины языковой эволюции // Поливанов Е Д. Статьи по общему языкознанию. — М., 1968.

Сизова О. Б. Индивидуальные грамматические стратегии младших дошкольников // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной научной конференции. — СПб., 2009. — С. 172–178.
Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. — В 2-х т. — М., 1985.
Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.
Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

Е. И. Осминкина (Череповец)

ОСВОЕНИЕ МЕСТОИМЕНИЙ ПЕРВОГО ЛИЦА АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ И РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Настоящая статья посвящена особенностям усвоения персонального дейксиса англоязычными и русскоязычными детьми. В значительной степени нас интересует, каким образом особенности отдельно взятого языка влияют на речевой онтогенез.

На данном этапе исследования мы рассматриваем усвоение местоимений и граммем первого лица, соответственно, объектом изучения выступают личные и притяжательные местоимения 1-го лица, а также соответствующие личные глагольные формы. Одним из положений, принимаемых нами за основу, является следующее: усвоение личных местоимений идет неравномерно в продуцировании и восприятии. Так, согласно исследованиям онтолингвистов, изучавших речь англоязычных и русскоязычных детей (Р. Чарни, С. Чиат, Н. Бадвиг, К. Нельсон, Г. Р. Добровой), в собственной речевой продукции ребенка местоимение *я* появляется раньше, чем *ты*, тогда как в пассивном лексиконе раньше появляется *ты* как обозначающее самого ребенка. Данный этап принято считать этапом детского эгоцентризма.

По мнению Г. Р. Добровой, этапу эгоцентризма предшествует этап «ярлыка», когда *я* и *ты* в сознании ребенка закреплены за двумя разными субъектами: *я* — это взрослый, который к нему обращается (как правило, это мать), а *ты* — это он сам, ребенок (Доброва 2003: 122–123). В нашем материале не встретилось случаев, чтобы ребенок обращался к кому бы то ни было, называя его *я*, хотя подобные случаи были зафиксированы другими исследователями (см. там же 148). В то же время в нашем материале есть свидетельства того, что ребенок говорит о себе *ты*. Каким же образом ребенок может прийти к тому, чтобы начать говорить о себе *я*, минуя при этом стадию «ярлыка» в речи.

Чтобы приблизиться к ответу на данный вопрос, мы принимаем за основу еще одно положение: местоимения *я* и *ты* неразрывно связаны друг с другом, как две стороны одной медали. Оба местоимения являются собственно дейктическими, в отличие от местоимений 3-го лица, которым анафорическая функция свойственна в большей степени, чем дейктическая (Вольф 1975: 6–7). Тем не менее, несмотря на то, что оба местоимения кореферентны при изменении речевых ролей, они не идентичны. Как замечает Г. Р. Доброва, природа местоимения *я* в большей степени дуальна, чем

местоимения *ты*. Для взрослого человека *я* навсегда закреплено в его сознании как обозначающее его самого, но при этом оно обозначает и человека, который к нему обращается с речью. У *ты* в большей степени меняющаяся референция, поскольку собеседник может меняться, соответственно и дуальность менее выражена (Доброва 2003: 62). Но в то же время в сознании человека *ты* также соотносится с ним самим, являясь «зеркалом» *я*. Зеркальные отражения не являются идентичными, подобно тому, как левая и правая рука не являются (как правило) одинаково развитыми. Следует ожидать, что и онтогенез *я* будет отличаться от онтогенеза *ты*.

Конечно, как уже было сказано ранее, положение о детском эгоцентризме играет в данном случае решающую роль. Все дети начинают с того, что говорят о себе, называя себя по имени, т. е. в 3-м лице. Затем только появляется *я* (в отдельных случаях — *ты*). У русскоязычных и англоязычных детей порядок усвоения личных местоимений во многом сходен: сначала появляются местоимения 1-го лица (*я*, иногда *мы*), затем 2-го (*ты*) и, наконец, 3-го. Однако известно, что у русскоязычных детей местоимения 3-го лица могут предшествовать остальным (см. Доброва 2003: 106). Таким образом, основная закономерность, которую можно проследить в обоих языках, это появление *я* прежде, чем *ты*. Исключения из этого правила лишь подтверждают его. Так, русскоговорящая девочка Лиза Е., которая о себе долгое время говорила *ты*, относится к так называемым референциальным детям. Для референциальных детей свойственно стремление к номинации явлений, что, возможно, оказывает некоторое влияние на закрепленность определенного слова за денотатом в сознании ребенка, заставляя последнего стойко придерживаться однажды принятого обозначения. Такое употребление подобно тому, как взрослый раз и навсегда принимает *я* как внутреннее обозначение себя. Возможно, Лиза слишком рано закрепила за собой личное местоимение, и на данном этапе им оказалось *ты*. Тем не менее, данное утверждение требует дополнительного исследования и проверки.

Традиционное значение *я* — обозначение субъекта действия. Но для ребенка всё не так однозначно. Осознание себя и отделение себя от мира происходит раньше, чем ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения 1-го лица (Лепская 1997: 64–65). Употребление собственного имени уже указывает на это. Например, русскоговорящий мальчик Витя о себе говорит сначала только в 3-м лице: *Витя хочет, Витя будет*. Потом появляется *я*, постепенно увеличивается количество высказываний с *я*. В возрасте 2,6 Витя говорит о себе в 3-м лице, когда хочет придать особую весомость своим словам, привлечь внимание, т. е. начало использования местоимений и форм 3-го лица вовсе не означает «отречение от себя». Когда же Витя говорит от лица другого (цитирует или играет роль — говорит от лица игрушки, персонажа, героя мультфильма и т. п.), он всегда использует *я* для обозначения субъекта. Следовательно, Витя, наблюдая за взрослыми, понимает, что о СЕБЕ надо говорить *я*. Данное правило он еще не вполне применяет к себе, говоря о себе иногда *Витя*. Это, по нашему мнению, является неким остаточным явлением эгоцентризма ребенка, противопоставляющего себя остальным, воспринимающего себя как особенный, выдающийся субъект. В то же время, возвращаясь к вопросу о влиянии речевой стратегии ребенка на онтогенез персонального дейксиса, будет не лишним упомянуть, что Витя имеет выраженные черты экспрессивного ребенка: например, он часто имитирует речь взрослых. Замечено, что экспрессивные дети усваивают личные местоимения раньше, чем референциальные (Цейтлин 2000: 48). Подобное наблюдение может навести на мысль, что способность и склонность ребенка к имитации являются ключевыми факторами, оказывающими влияние на усвоение местоимений 1-го лица, и в частности *я*.

Как ребенок понимает, что о себе нужно говорить *я*, ведь его не учат этому специально? Как упомянуто выше, сначала *я* для ребенка — это не он сам, а тот, кто к нему обращается, называя себя *я*. Предположительно, с ростом способности к генерализации, ребенок понимает, что у *я* много лиц. Может ли часто меняющаяся референция *я* привести к тому, что ребенок понимает в конце концов, что так нужно говорить о себе? Подобное возможно на более поздних стадиях, в раннем возрасте препятствием на пути к этому стоит формирующийся эгоцентризм ребенка, который начинает выделять себя из окружающего мира. Эгоцентризм достигает своего пика на уже упомянутом нами этапе, который исследователи называют этапом эгоцентризма. Эгоцентризм как бы мешает ребенку посмотреть на мир глазами собеседника.

На этапе эгоцентризма своеобразным мостиком, ведущим к традиционному, «взрослому» пониманию дейксиса, по нашему мнению, может служить склонность ребенка к имитации. Ребенок начинает говорить о себе *я*, подражая взрослым, и часто меняющаяся референция *я* может служить своего рода толчком к этому. Таким образом, среди факторов, оказывающих влияние на скорость появления *я* в речи ребенка, может оказаться сравнительно большое количество взрослых, с которыми общается ребенок. Однако данная гипотеза нуждается в проверке.

Что касается собственно языковых факторов, то они оказывают не меньшее влияние на характер усвоения персонального дейксиса. Нами было проведено исследование, в ходе которого был осуществлен анализ речи англоязычных девочек Джейн и Люси и данные сопоставлены с данными по русскоязычным детям. Материал был взят из международной системы CHILDES. Было обнаружено, что личные местоимения появляются в речи англоязычных девочек раньше, чем у русскоговорящих детей. Личные и притяжательные местоимения встречаются во фразах чаще и их формы разнообразнее. Что примечательно, притяжательные местоимения в речи Джейн и Люси появляются прежде личных. Так, первое зафиксированное местоимение в речи Джейн было *his* (его) во фразе *in his ear*. Первое местоимение 1-го лица Джейн — *my* (мой) в предложении *not reading my book* (2,2–2,3). Далее следуют формы *me* (мне, меня) и *mine* (мой). Форму *mine* Джейн использует сначала в объектных конструкциях: *Lulu do it for mine* (Лулу делает это для меня). Затем употребляет ее в функции подлежащего: *Mine's sitting in the lavatory*. Местоимения *me* и *my* также используются в функции подлежащего: *Me like honey on mine*; *My like piggy*. Спустя приблизительно два месяца (в возрасте 2,6–2,7) появляется и постепенно закрепляется в речи правильная

форма местоимения *I*. У Люси картина сходная. В речи русскоязычной девочки Лизы того же возраста местоимение *я* употреблялось в единичных случаях, его употребление выглядит случайным. Почти то же самое можно сказать и о Вите, у которого одной из первых форм местоимения 1-го л. ед. ч. было *у меня: У меня ключик* (2,5). В то же время и у Лизы, и у Вити речь на данном этапе изобилует личными глагольными формами — преимущественно 3-го лица, формы 1-го и 2-го лица встречаются реже, но регулярны, и их количество в речи стремительно увеличивается. Как можно заметить, порядок появления личных глагольных форм всех трех лиц обратно пропорционален вышеозначенному порядку появления личных местоимений: сначала 3-е лицо, затем 2-е и 1-е (Осминкина 2012: 137).

Подобная разница в усвоении личных местоимений русскоязычными и англоязычными детьми обусловлена определенными языковыми факторами — разницей в структуре русского и английского языков. Наличие развитой системы личных окончаний глаголов в русском языке, а также возможность так называемого продропа (pronoun drop — опущение личного местоимения-подежащего) позволяет русскоязычному ребенку долго обходиться без личных местоимений. Зачем говорить «я знаю», когда достаточно сказать просто «знаю»? Соответственно разнится и инпут: русскоговорящий ребенок слышит личные местоимения гораздо реже. Кроме того, англофоны гораздо чаще используют притяжательные местоимения, что можно видеть из вышеприведенных примеров, недаром усвоение притяжательных местоимений предшествует усвоению личных. В возрасте, когда Люси и Джейн часто и уверенно употребляют притяжательные местоимения 1-го лица (2,6), Лиза и Витя их используют крайне редко, либо вообще не используют. Витя, в частности, поначалу отдавал предпочтение местоимению *наш* (*где наш папа?*), употребляя его в инклюзивном значении (2,5).

Можно сказать, что путь русскоязычного ребенка начинается с освоения системы личных глагольных флексий (синтетический путь), а путь англоязычного ребенка — сразу с личных и притяжательных местоимений (аналитический путь). При этом, первыми усваиваются те дейктические элементы, которые наиболее часто встречаются в инпуте: в русском языке это формы повелительного наклонения (без которых родителям обычно не обойтись при обращении к ребенку), глагольные формы 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения при вопросах, увещеваниях и т. п.

ЛИТЕРАТУРА

Вольф Е. М. Грамматика и семантика местоимений (на материале иберо-романских языков) — М., 1975.

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства. Дис. на соискание уч. степени доктора филол. наук. — СПб., 2003.

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

Осминкина Е. И. Освоение детьми персонального дейксиса (ранние стадии) // 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.

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

Е. Н. Панфилова (Архангельск)

КАТЕГОРИЯ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ КАК КАТЕГОРИЯ ОТРАЖАТЕЛЬНОГО ТИПА

Классифицируя морфологические категории (далее — МК) по различным признакам, А. В.Бондарко внутри содержательно-функциональных категорий наряду с другими выделяет МК преимущественно отражательного типа, то есть те, в семантическом содержании которых преобладает отражение различий в отношениях объективной действительности (Бондарко 2005: 48–49). К таким категориям относится число имен существительных. Мы постараемся обосновать тезис о том, что в индивидуальной языковой системе детей, осваивающих русский язык в качестве родного, категория числа существительных имеет преимущественно, если не исключительно, отражательный характер.

Поясним, что под индивидуальной языковой системой мы вслед за С. Н. Цейтлин понимаем функциональную систему, формирующуюся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития (Цейтлин 2009: 437). Под морфологической же категорией вслед за А. В. Бондарко и рядом других лингвистов будем понимать систему «противопоставленных друг другу рядов морфологических форм (в пределах определенной части речи) с однородным содержанием» (Бондарко 2005: 20). «Структуру морфологической категории образуют ее компоненты — ряды морфологических форм ... и отношения между этими компонентами — грамматические оппозиции разных типов. Ряд морфологических форм, являющийся компонентом морфологической категории, может быть назван термином «граммема» (Бондарко 1971: 29; Бондарко 2005: 113).

МК числа является двуграммемной, состоящей из ряда морфологических форм ед. числа, противопоставленного ряду форм мн. числа. Утверждение о наличии противопоставления ряда форм ед. числа ряду форм мн. числа применимо далеко не ко всем существительным. Часть существительных имеет формы ед. и мн. числа, которые являются *коррелятивными*, или соотносительными: тождество лексического значения не нарушается при образовании формы мн. числа от формы ед. и наоборот: *стул — стулья, столы — стол*. Только в отношении этой части существительных действует принцип, который в статье (Поливанова 1983) назван *естественно-семантическим*. Он заключается в том, что форма ед. числа выбирается для обозначения единичности и мн. — для обозначения множественности. По данным А. К. Поливановой, основанных на наблюдениях за речью взрослых, не более чем в 50% случаев выбор формы числа для существительных определяется этим принципом (Там же: 132). Формы ед. и мн. числа таких существительных выполняют базовую, или прототипическую, функцию разграничения «единичность — раздельная множественность». Иными словами, в языковой системе взрослых носителей современного русского языка «отражательность» категории числа существительных проявляется лишь приблизительно в половине всех случаев употребления.

Материал нашего исследования (данные Фонда детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, Словарь современного детского языка (сост. В. К. Харченко, 2002), а также собственные наблюдения автора за речью детей) убеждает в том, что доля случаев, когда выбор граммемы числа существительных определяется естественно-семантическим принципом, в детской речи намного выше, чем в речи взрослых носителей русского языка.

На это указывает ряд фактов.

Во-первых, арифметическое различие «один — более одного» очень рано усваивается детьми (см. Stephany 1998: 2), что ведет к раннему появлению в активной речи соответствующих форм ед. и мн. числа. Широко известен зафиксированный А. Н. Гвоздевым факт, когда его сын Женя в возрасте 1,9,3 осмысленно произносил *банка — банки*, беря в руки то один, то два флакона из-под духов соответственно (Гвоздев 2005: 20). Разумеется, появление подобных форм — лишь первый шаг на длинном пути полноценного освоения МК числа существительных, которое становится возможным только тогда, когда усвоены все ограничения, существующие в языке на образование числовых форм существительных различных лексико-грамматических разрядов и групп существительных внутри них (*сливки,* но *молоко; шорох — шорохи,* но *шелест* и под.).

Во-вторых, освоенное очень рано содержательное противопоставление «один — более одного» распространяется детьми на те существительные, которые в норме имеют ограничения на образование коррелятивных форм числа. Об этом свидетельствуют многочисленные инновации в сфере существительных различных лексико-грамматических разрядов: *Эти* ***клещи*** *— для солдатиков, эти — для бочек, а этот* ***клещ*** *— для большого (солдатика?)* («Этот **клещ**» — о самой большой прищепке) (Витя О., 5,2); *Эту* ***вороту*** *надо закрыть* (створку ворот) (мальчик, 5,5); *Саша, мне надоели твои* ***гордости****!* (= обиды) (мальчик, 5,9); *Животные пробуждаются без всяких* ***буждений****.* (Илья Ч., 7,10); *Все заняли ме́сты! Ай, сколько* ***Паулин*** *прихо́дют к нам! Сколько народа идет* ***Паулин****!* (Лиза Е., 3,3; комментарий мамы: Лиза играет, что Паулины приходят к ней в гости).

Интересен выбор числовой формы детьми в случае с существительными, обозначающими плоды средне-мелкого размера (вишня, черешня, слива). Выбор граммемы числа в норме зависит здесь от субъективного отношения говорящего к обозначаемому. Если используется ед. число, то эти предметы предстают как «нерасчлененное множество, представленное обобщенно как нечто единое: *Мы питались только рыбой; Невпроворот было сладкой и кислой ягоды* (Колесников 1988: 62). При выборе граммемы мн. числа тот же самый денотат интерпретируется как раздельная множественность: *В пруду мы увидели много рыб; Невпроворот было сладких и кислых ягод.* В этом случае для говорящего на первый план выдвигается дискретность составляющих массу объектов, каждый из них в отдельности приобретает самостоятельную ценность (ср. с замечанием О. Н. Ляшевской: «(не)исчислемость обусловлена не столько материальными свойствами объекта, сколько тем, как человек воспринимает этот объект — дискретно или недискретно» (Ляшевская 2004: 36)). Следующий пример из диалога Вани Я. с бабушкой ярко демонстрирует, что интерпретационный компонент языкового содержания скорее воспроизводится, чем производится детьми в процессе речи: — *Я ищу* ***рыбы*** *такие... **Рыбы**... Это* ***рыба*** (показывает на детали). — Это будет **рыба**, да? Мы ее ловить будем? — *Угу,* ***рыб*** (Ваня задумался). ***Рыбы****. Много ... это* ***рыба****, а много - это* ***рыб*** (комментарий бабушки: видимо, Ваня объясняет, как будет род. падеж мн. числа от слова рыба). — А-а. (Бабушка смеется). — *Вот, видишь? Их много, значит, — это* ***рыб****.* — Угу, много **рыб.** Ага. Вообще говорят — много **рыбы**. — *Много* ***рыбы****, да.* — Мы поймали много **рыбы**, ага. — *Вот это ведерко такое, куда будем складывать* ***рыбу****.* — Угу. (Подбирает детали и складывает их в ведерко, оглядывается). — *Больше я не вижу* ***рыб****.* — Ну, можно сказать и много **рыб**. (Ваня Я., 3,10,12).

При порождении словоформы Ваня сначала руководствуется естественно-семантическим принципом, затем задумывается, припоминая, что можно сказать и по-другому. Когда бабушка подсказывает более типичный для нормы вариант, Ваня сначала следует этому образцу, но затем все же снова выбирает форму, соответствующую естественно-семантическому принципу, который лучше согласуется с представлениями ребенка об устройстве языка. Материал речи других детей показывает, что для обозначения совокупности однородных средне-мелких плодов четкое предпочтение отдается мн. числу.

И, в-третьих, в ряде случаев дети, казалось бы, используют соответствующую языковой норме форму числа существительного, однако, пристальный анализ числовых форм слов других частей речи в окружающем контексте показывает, что внеязыковое содержание (количество обозначаемых предметов) все же отражается в высказывании, но другим путем. Иными словами, в речи детей МК числа ряда существительных становится синтагматически выявляемой категорией. Рассмотрим несколько примеров.

(1) — *Дала печенье* (фонетически *питеня) бабушка*. — Давала печенье тебе? — *Да.* — Какое? –***Маленькие и большие****.* — Маленькие и большие (Ваня Я., 2,4,25).

В примере (1) в словоформе *печенье* (фонетически *питеня)* окончание существительного безударно, поэтому сложно судить о том, различает ли ребенок на данном этапе своего языкового развития флексии ед. и мн. числа (*печенье - печенья*). Однако согласуемые прилагательные явно имеют форму мн. числа.

(2) — Они ещё холодные, надо погреть... — *Сейчас* ***остынет*** (фонетически: *щас / атинет!)* (О сливках, которые мама хочет погреть Вите); (комментарий: Витя пьет теплые сливочки, которые погрелись, пока он рисовал красками. Останавливается, чтоб сказать) *Как раз* ***погрелось(-лась?)*** (фонетически: *как яс / пагелась!*) (Витя О., 2,5,9).

В примере (2) несмотря на то, что в высказывании мамы, предшествующем высказыванию ребенка, есть явное указание на мн. число существительного *сливки:* ‘они холодные’, Витя использует глаголы в форме ед. числа.

(3) ***Часы*** *пошли по дороге*

И ***ему*** *перерезало ноги...* (Витя О., 4,4,21).

В сочиненном ребенком двустишии (пример (3)) в форму ед. числа ставится местоимение, замещающее существительное pluralia tantum.

Таким образом, употребление существительных, отклоняющихся в русском языке от естественно-семантического принципа, говорит о том, что МК числа существительных является категорией почти исключительно отражательного типа в индивидуальной языковой системе детей.

ЛИТЕРАТУРА

Бондарко А. В. Грамматическая категория и контекст. — Л., 1971.
Бондарко А. В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. — М., 2005.
Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. — М., 2005.
Колесников А. А. Семантическое обеспечение грамматических форм имен существительных русского языка. — Киев, 1988.
Ляшевская О. Н. Семантика русского числа. — М., 2004.
Поливанова А. К. Выбор числовых форм существительных в русском языке // Проблемы структурной лингвистики. — М., 1983. — С. 131–145
Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
Stephany U. A crosslinguistic perspective on the category of nominal number and its acquisition. Studies in the Acquisition of number and Diminutive Marking. — Antwerp, 1998.

С. В. Рябушкина (Ульяновск)

ЧИСЛИТЕЛЬНОЕ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ОТ ДВУХ ДО ПЯТИ И СТАРШЕ

Имя числительное (далее ИЧ) оказывается одним из самых «ошибкоопасных» мест в русской грамматике, что давно отмечают и филологи, и педагоги: «Трудность этой темы заключается в том, что обыденный разговорный язык вносит много упрощений в систему счетных оборотов, и эти упрощения, проникая в речь учащихся, обусловливают наличие в ней больших отклонений от грамматических норм... Нет другой грамматической темы, в которой разрыв между грамматической нормой и живой речью учащихся был бы так велик» (Тукумцев 1949: 90). Если пронаблюдать, какие трудности возникают в процессе усвоения ИЧ детьми и какие отступления от норм употребления ИЧ допускают в речи взрослые носители языка, то окажется, что в этих девиациях есть и сходства, и различия. Попробуем осветить некоторые моменты.

I. Дети

Первая трудность связана с освоением плана содержания ИЧ. С одной стороны, ребенок, как отмечают психологи, изначально имеет некоторые «спонтанные знания» о количестве: «С самого рождения младенцы обладают способностью сравнения некоторого множества объектов, что является основой будущих знаний о числах. ... Способность к определению относительной численности малого количества объектов (до четырех) происходит из способности к одномоментному схватыванию (subitising). Энтелл и Китинг показали, что младенцы могут различать количество точек в двух рядах при условии, что их число не будет превышать четырех. Эта способность

одномоментно оценивать численность без пересчета сохраняется и у маленьких детей, пока они не научатся считать» (Сергиенко 2006: 211–212). С другой стороны, овладение семантикой ИЧ предполагает наличие математических знаний, появляющихся только при определенной когнитивной зрелости: «Числительные усваиваются очень медленно, и из них лишь первые числа употребляются осмысленно в дошкольном возрасте: так, *два* усвоено около 2,0; *три* появилось после 2,6, усвоено около 3,3; *четыре* и *пять* усвоены около 3,9» (Гвоздев 2007: 457).

Вторая трудность — формально-грамматическая. ИЧ обладает сложной системой склонения, причем парадигма «малых» ИЧ (один, два, три, четыре), когнитивно доступных ребенку в возрасте «от двух до пяти», лексикализована. Кроме того, количественно-именные сочетания, встречающиеся в инпуте чаще, чем одиночные ИЧ, предлагают формы существительного, которые также становятся моделью для аналогии. Так, Е. А. Земская, создавая речевой портрет ребенка, отмечает частотность синтагм типа *с двумями человеками, с одном человеком*, в которых форма твор. п. ИЧ образована по аналогии со следующим существительным. Выравнивание парадигмы по исходной форме идет у ИЧ *три*: *всем трим человекам* (Земская 2004: 392).

Одиночные ИЧ в речи ребенка присутствуют в составе аграмматического счетного текста: «...дети неосознанно усваивают порядок счета на примере... игр и считалок, содержащих числовые ряды» (Воейкова 2011: 191). Е. А. Земская пишет о том, что ее информант (Миша) «нередко не склоняет числительное еще и в 4 года: *В. Считай до семи! М. Я бы хотел* ***до пять!***» (Земская 2004: 392). Приведенный пример, скорее всего, не столько свидетельствует о неосвоенности склонения, сколько показывает особое употребление ИЧ: ребенку предлагают воспроизвести счетный ряд (*один — два — три — четыре — пять — шесть — семь)*, и он в своем ответе просто использует фрагмент этого текста: «Хочу считать до слова *пять!*» Реальный арифметический счет, «счетные операции с числами больше четырех ... становятся возможны во второй половине четвертого года жизни на основе применения сложных когнитивных принципов» (Воейкова 2007: 273). Поэтому, конечно же, информант Е. А. Земской цитирует счетный текст, не предполагающий склонения.

II. Взрослые

Семантических трудностей использования ИЧ в речи взрослых обычно не бывает, поскольку счетная система уже освоена. Но сложное формально-грамматическое устройство ИЧ обусловливает трудности в их употреблении. Кроме того, у простых, сложных и составных ИЧ причины и механизмы порождения ненормативных форм несколько отличаются.

Девиантные формы простых ИЧ довольно редки и чаще всего появляются как языковая игра: *Я буду сдувать с одуванчиков дым... Ходить на медведя* ***с двумями стволами****...* (Г. Васильев и А. Иващенко); [Царь] *Мне б огреть тебя* ***плетьми,*** *Четырьмя али* ***пятьми,*** *Чтобы ты не изгалялся Над сурьезными людьми* (Л. Филатов. «Про Федота-стрельца, удалого молодца»). Возможен также «эффект сороконожки», которая, согласно притче, задумавшись, с которой из ног она начинает движение, больше не смогла ходить. Так, один

из респондентов, отвечая на вопрос анкеты по склонению ИЧ, записал: *с **сороками** рублями*. Но потом, при разборе вариантов, говорил о том, что в тот момент впервые серьезно задумался о правилах склонения ИЧ и решил, что *сорок* должно иметь такую же форму, как и следующее существительное: «Недаром же они стоят рядом». Это то же действие механизма аналогии, что и в детской речи, — действие, вполне осознанное взрослым. Ср. также контексты с метаязыковыми комментариями: [6 апреля 2006] *Мы в командировке работаем по графику своей компании, минимум 40 часов в неделю. Причем, учитывая наше секретное задание, — «показать датчанам, как надо работать» — **сорока (сорокою? сорокьмя?) часами** тут не ограничится* (stormbird.livejournal.com/99342.html); [16 апреля 2008] *...вот как сказать о том, сколькими ногами ходит сороконожка? сороконожка ходит **сороками ногами? сорокою ногами?** можно, конечно, перефразировать **в четыре десятка ног**, но ходить десятками — это как-то очень круто* (jk9.livejournal.com/90235.html).

Сложные ИЧ — единственный в русском языке тип слов-композитов, у которых сохраняется внутреннее склонение, лексикализация словосочетания завершена только в Им.-Вин. п., «однако семантическое единство форм им. и вин. и косвенных падежей должно вести к тому, что и косвенные падежи названий сотен превратятся из словосочетаний в слова. Действительно, в разговорном языке появляется признак такого перехода: распространение обобщенной формы косвенных падежей для единиц (***пя**тистами*) и замена множественного числа единственным для слова *сто* (*пяти**ста***)» (Глускина 1961: 31). В настоящее время в косвенных падежах идет процесс постепенного превращения слова-синтагмы в цельное слово: первый компонент сложного ИЧ оформляется по модели генитива, подобно отнумеративным производным (*двухъярусный, двугорбый, пятидверный, тридцатипятилетний*).

Среди сложных представлены ИЧ двух типов: 1) «малые» сотни (двести, триста, четыреста), первый компонент которых — четырехпадежное ИЧ (два, три, четыре): *три* (Им.–Вин.), *трех* (Род.–Предл.), *трем* (Дат.); *тремя* (Твор.); 2) «большие» десятки (пятьдесят, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят) и «большие» сотни (пятьсот, шестьсот, семьсот, восемьсот, девятьсот), первый компонент которых — трехпадежное ИЧ (пять, шесть, семь, восемь, девять): *пять* (Им.–Вин.), *пяти* (Род.–Дат.–Предл.), *пятью* (Твор.). Следовательно, для выравнивания основы косвенных падежей необходимо устранение внутреннего склонения у «лишних» форм (тех, чей первый компонент оформлен отлично от генитива), то есть в Дат.–Твор. у «малых» сотен и только в Твор. п. у «больших» десятков и «больших» сотен, что и происходит в узусе, например:

1) «малые» сотни: *В то субботнее утро он пришел к Чекановым **за обещанными ему двухстами долларами** за то, что он должен доделать* (Петровка, 38. 07.11.2001. № 44. — Integrum)*; Количество фирм, потерпевших крах, приближается **к четырехстам*** (С. Кургинян. — Суд времени. Пятый т/к. 08.11.10)*; По крайней мере **по двухстам миллионам** возникли вопросы* (Вести–Россия. Т/к «Россия–1». 11.01.11)*; Триста девяносто пять однозначно **ближе к трехстам**, чем четыреста один* (100 процентов. РенТВ. 09.02.13)*; Если пять лет назад мы закупали по импорту миллион 400 тысяч — миллион 600 тысяч тонн, то в прошлом-позапрошлом году всё это свелось **к двухстам тысячам**, а потом и к ста тысячам тонн* (В. Путин. — Прямая линия с Владимиром Путиным. 25.04.13)*;*

2) «большие» десятки и «большие» сотни: *Бобры нашли сумку **с семидесятью тысячью долларов*** (Д. Захаров. — Их нравы. НТВ. 28.10.06)*; Я заслужил это право **пятидесятью годами** на сцене* (С. Юрский. — Ночной полет. Т/к «Культура». 19.01.09)*; Там вот точно **с пятистами нашими** неделю можно как богу жить...* (Р. Сенчин. Афинские ночи. — Знамя. 2000. — НКРЯ)*; Стоимость автомобиля колеблется **между одним миллионом семистами девяноста тысячами** и двумя миллионами* (РенТВ. 09.02.13).

Имена сотен подвержены аналогическому влиянию другого вида. Распространенные в узусе формы косвенных падежей имен сотен типа *двухста, пятиста* обусловлены внутрисистемной индукцией — создаются по модели двухпадежного ИЧ *сто / ста*: *...продумать вопрос о лексикографических универсалиях / о международной семантической транскрипции / основывающейся **на пятиста или тысячи пятиста отработанных значений** общего характера* (В. М. Жирмунский. — Заседание Ученого совета Ленинградского отделения Института языкознания АН СССР // Фонотека ИРЯ им. В. В. Виноградова РАН, 1970. — НКРЯ)*; Штраф за незаконные sms-рассылки составляет **от двухста до пятиста тысяч рублей*** (Утро России. Т/к «Россия–1». 31.05.12)*; Мы собрали **более четырехста человек**... в целом их было **более восьмиста**...* (Профсоюзные вести. Радио России. 04.09.12); ***От шестиста до восьмиста тонн** сахарной свеклы мы должны собрать* (Вести–Ульяновск. ГТРК «Волга». 18.09.12)*; Акриламид содержится здесь **от девятиста до тысячи микрограмм** на килограмм* (Среда обитания. Первый т/к. 09.11.12)*; Придут люди, их будет **порядка пятиста*** (Завтра в мире. Радио России. 17.04.13)*; Примет участие в первомайской демонстрации **где-то в районе семиста тысяч человек*** (М. Шмаков, глава Федерации независимых профсоюзов. — Профсоюзные вести. Радио России. 04.05.13). При этом возможен «естественный прайминг» (Русакова 2009: 10) — воздействие однотипного образования в ближайшем контексте: *— Сколько стоит диск? — **Триста рублей**. — А **с пятиста** сдача будет?* (Запись 2007 г., покупатель — лингвист, канд. филол. наук, г. Москва)*; Сказка просто скромно ушла в тень. Ей ли тягаться с продвинутыми потомками — мутантами в десятом поколении, **о ста головах, о двуста языках,** на крови и слезах хохочущих и льющихся отовсюду без перерыва на Презентацию...* (И. Славицкий (Oldboy)*. Сказка про сказку. — www.grafomanov.net/poems/view_poem/67368/); Там идут штрафные санкции **от пятиста до ста тысяч рублей*** (Зам. председателя Правительства Ульяновской области. — Один на один. ТРК «Репортер» (Ульяновск). 31.07.12).

Эта девиация активно конкурирует в речи с нормативной словоформой, и варианты могут оказаться рядом в одном контексте: *При температуре **до двухсот градусов** изделия из фторопласта безопасны;... оливковое масло кипит **при температуре двухста — двухста пяти градусов*** (А. Жаров, профессор, д. хим. наук. — Нам и не снилось. Секретное оружие вашего дома. РенТВ. 21.03.13).

Образования на *-ста* устраняют синтагматически связанное (только в составе сложных ИЧ) плюральное склонение *сто (двумст**ам**, двумяст**ами**, о двухст**ах**)* — парадигма сотен выравнивается по «первой сотне».

Составные ИЧ в узусе также показывают отступления от нормы — устранение или упрощение склонения внутренних компонентов (их номинативное или генитивное оформление), что также можно трактовать как стремление многокомпонентной номинативной единицы к цельнооформленности. При этом необходимые для грамматической связности текста значения выражены более экономно: составное ИЧ оформляется с помощью одной-двух падежных флексий, что, как представляется, идет на пользу и говорящему, и слушающему (эта антиномия сглаживается): легче и произнести сочетание слов, и воспринять количественно-числовую информацию. Например: *В город Москву каждый час въезжает **порядка двухсот шестьдесят автобусов*** (Времечко. ТВЦ. 21.08.07); Мы искали **тридцать двух человек** (Сегодня. НТВ. 6.11.07); *Из оборота было выведено **более трех тысяч пятьсот шестидесяти лекарственных препаратов*** (Новости. Первый т/к. 05.10.12); ***Из тыщи двести** мы аттестуем двести, не больше* (С. Степашин, выступление на церемонии вручения премии «Юрист года». 04.12.12).

Способы упрощения зависят от структурных особенностей ИЧ и его компонентов. В частности, как показывают данные проведенного эксперимента, «малые» сотни (двести, триста, четыреста) в составном ИЧ чаще оформляются генитивно, а «большие» (пятьсот, шестьсот, семьсот, восемьсот, девятьсот) — номинативно (см. об этом подробнее: Рябушкина 2013). Например: *Нам предоставлена переписка **между правительством США и двухсот семидесятью посольствами и консульствами*** (Вести-Россия. 29.11.10); *Из чудесного здания **с четырехсот двадцатью портретами Ленина** и четырьмя сломанными стульями мы сделали ВГТРК* (А. Г. Лысенко. — Линия жизни. Т/к «Россия-К». 13.04.12)*; Эпицентр землетрясения находился **в двухсот семидесяти километрах** от столицы* (Новости. Радио России. 04.09.12); *На строительство дорог была выделена сумма **в размере шестьсот пятидесяти миллионов рублей*** (А. Пушков. — Постскриптум. ТВ Центр. 10.07.10); *В Москве уже сейчас **из семьсот пятидесяти тысяч учеников** каждый третий — мигрант* (Новости. Первый т/к. 19.04.12). Так из каждой парадигмы выбирается форма со слоговым ударным корнем *–сот*, и имя сотни оказывается семантически более весомым — воспринимается как обозначение счетной единицы (ср. контексты типа *несколько сот человек, много сот тысяч лет назад*). Так говорящий маркирует в составном ИЧ разряд — сотни.

Впрочем, оба варианта имени сотни могут появиться в узусе рядом. Например, в одном из телесюжетов в речи Д. А. Медведева прозвучал генитивный вариант: *«Считаю целесообразным... ввести пропорциональное представительство **по двухсот двадцати пяти округам***» (Послание Президента Федеральному Собранию. 22.12.11), а в журналистском комментарии — номинатив: *«...предлагается ввести пропорциональное представительство **по двести двадцати пяти округам**...» (НТВ. Сегодня. 22.12.11).*

Итак, в сфере ИЧ проявляется действие аналогии — важного механизма организации языка и языковых изменений. Кроме того, идут свои собственные, нумеративные процессы — устранение внутреннего склонения неоднокомпонентных единиц, лексикализация сложных ИЧ. Функционирование ИЧ в речи и детей, и взрослых показывает, что «развитие языка — это не постоянное «изменение», произвольное и случайное, а постоянная *систематизация*» (Косериу 2001: 196). Это «филогенетическое» высказывание вполне применимо и к речевом онтогенезу: мы постоянно сами в себе упорядочиваем язык.

ЛИТЕРАТУРА

Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.

Воейкова М. Д. Усвоение детьми категории количественности // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 266-299.

Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка // Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — СПб., 2007. — С. 149 — 467.

Глускина С. М. Сложные числительные в истории русского языка // Ученые записки Псковского гос. пед. ин-та. Вып. 7. — Псков, 1961. — С. 5–34.

Земская Е. А. Детская речь: к вопросу о системности сфер языка (речевой портрет ребенка 2–6 лет) // Земская Е. А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. — М., 2004. — С. 386–407.

Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения). — М., 2001.

Русакова М. В. Речевая реализация грамматических элементов русского языка: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. — СПб., 2009.

Рябушкина С. В. Склонение русских числительных: норма и узус // XLI Международная филологическая конференция, Санкт-Петербург, 26–31 марта 2012 г.: Избранные труды. — СПб., 2013. — С. 148–155.

Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. — М., 2006.

Тукумцев Г. Р. Имя числительное // Методические разработки по грамматике. — М., 1949. — С. 90–101.

L. Kamandulyt -Merfeldien (Kaunas, Lithuania)

THE ACQUISITION OF SYNTACTIC FUNCTIONS OF ADJECTIVES IN LITHUANIAN

1. This study investigates syntactic features of Lithuanian adjective acquisition. The analysis is based on the large quantity of linguistic data, which is the **corpus** of four children (two boys — Elvijus and Teodoras, two girls — Rūta and Monika) compiled by the method of longitudinal observation (see table 1). The size of the transcribed data is 392,707 running words.

Table 1

Structure of the children's speech corpus

	Child's Age	Record Length	Number of words	Participants number of words		Child's age	Record Length	Number of words	Participants number of words
RŪT	1;7–2;5	~35 hrs	155,414	Rūta (91,646) mother (58,763) father (2220) others (2785)	**ELV**	1;7–2;6	~20 hrs	72,094	Elvijus (28,846) mother (41050) father (2170) others (28)
MON	1;8–2;8	~27 hrs	119,968	Monika (26,449) mother (89673) father (2939) others (907)	**TEO**	2;8–3;11	~14 hrs	45,231	Teodoras (20,937) mother (10071) father (13454) others (769)
In total: 392,707 words (children's speech — 167,878, child directed speech — 224829)									

The chosen investigation period of language acquisition is similar for Rūta, Monika and Elvijus: the investigation period for Rūta is 1,7–2,5, for Monika — 1,8–2,8, and for Elvijus — 1,7–2,6. The investigation period for Teodoras is 2,8–3,11. The investigation period has been defined according to the criteria of multi-word utterances and occurrence of different word forms, which signify the start of grammar acquisition. The first different word forms and two-word utterances have been noticed in Rūta's speech at the age of 1;7, Monika's — 1,8, and Elvijus — 1,7. At that age the average length of an utterance in Rūta's, Monika's, and Elvijus' speech is similar — 1,3 words. The standard deviation that shows the level of variability is also similar (it is 0,7 in Rūta's and Elvijus' speech, and 0,5 in Monika's speech). Teodoras' language development of is later, if compared to other three children, as different word forms are noticed in his speech at the age of 2,8. Until that age the boy has used unfinished words — mostly first syllables. Although Teodoras has used multi-word utterances prior to the investigation period, the used utterances have usually been just several syllables combined into one utterance. Thus the age of 2,8 has been chosen as the start of investigation period, whereas at this age some flections have started to occur in the boy's speech. Due to the boy's late language development, the average length of an utterance is 1;9 (standard deviation is 1) and it is much larger than in other children's speech.

The analysed data comprise approximately one year of children's language development, which is typically the most intensive period of grammar (morphosyntactic) system formation. As soon as a child acquires the grammar system (although errors occur in cases of exceptions), the language observation period is being terminated.

2. In traditional grammar adjective may be either an **attribute** or a **predicate** depending on its position in a sentence: if an adjective precedes the modified, then it is considered to be an attribute (e.g. *geras vaikas* - en. *good child*), while if it is placed after the modified word, then it is a predicate (e.g. *vaikas geras* - en. *child [is] good*) (Valeckien 1998). The position of an attribute before the modified word and the position of a predicate after the modified word is neutral and unmarked, however presently the other viewpoint is frequently expressed, that possibly the word order is determined not by theme and rheme in such languages as Lithuanian, but rather by other categories of communication (e.g. contrast, emphasis) (Vasiliauskien 2008: 22) The word order is not strict and gramaticalized in the Lithuanian language, thus when analyzing the spoken language, the criterion of word order is not always appropriate.

In this work, the functional usage-based model is applied. This model is based on the assumption that language structure emerges from language use (Bybee et al. 2001; Bybee 2003; Tomasselo 2000, 2005), as „a child hears and stores concrete utterances and then finds patterns in these stored utterances" (Tomasselo 2005). This is considered by Tomasselo "as a gradual and uneven process that depends crucially on the type and token frequency with which certain structures appear in the input". Correct usage of early grammatical forms is related to the imitation of the most frequent elements in adults' speech, thus frequency is considered to be the most important principle of the language acquisition, while the language acquisition is the result of social communication. According to the usage-based model the syntactic functions of adjective are determined on the basis of situation, context, and intonation of an utterance.

3. The analysis of **syntactic functions** has shown that in children's speech and in child directed speech adjectives are *rarely* used as *attributes*, but very *often* as *predicates*. In children's speech attributive adjectives constitute 17–34 % of all adjectives, while predicative adjectives of masculine and feminine gender - 49–58 %. If adjectives of the neuter gender are included into the list of predicates, then the proportion of predicative adjectives constitutes 61–70 % of all adjectives.

4. After the development analysis of attributive and predicative adjectives, it has become clear that adjectives of different functions are used differently across the acquisition process. The acquisition of syntactic functions of adjectives can be divided into several **phases**: 1) abundance of predicative adjectives (which is possibly due to many questions in child directed speech, and consequently many one-word answers in children's speech). 2) increase and spurt of attributive adjectives (in Rūta's speech (2,2) attributive adjectives constitute 52% of all agreeing adjec-

tives; in Monika's speech (2;7) — 41%; in Elvijus' (2,2-2,3) speech — 67% and 58%; in Teodoras' speech (3,8) — 63%), 3) decrease of attributive adjectives and increase of predicative adjectives (the language of children becomes more similar to the language of adults). At this period the percentage of attributive and predicative adjectives in children's speech becomes similar to the percentages in child directed speech and in usual adult's speech.

5. The analysis of data shows, that in all children's speech (except Teodoras) **single-word** utterances with **predicative** adjectives are more frequent that multi word utterances (in Rūta's speech single word utterances constitute 59%, in Monika's speech — 58%, in Elvijus' speech - 57%). Single word utterances are most numerous in the *early* phase of grammar acquisition. In this period children do not relate adjectives to the agreement controller. Later the number of single words utterances decreases, while the number of multi word utterances increases. During later phases of the language acquisition, a child without the help of adults starts relating nouns and adjectives together. Teodoras has been an exception in this case, who has started using complete multi word combinations with predicate adjectives in first months of the acquisition of adjectives.

6. Analysis of **multi-word predicate** utterances in children's speech has shown that predicative adjectives are more frequently used *after the agreement controller*. Thus the unmarked order of predicative word combination is characteristic to children's speech, while in child directed speech this order is not maintained, whereas an adjective often precedes the agreement controller, in order to attract child's attention or to emphasized a certain quality.

7. The analysis of attributive utterances shows that **single-word** utterances with **attributive** adjectives are acquired earlier in children's speech, while multi-word utterances are acquired later. In speech of all children single word utterances with attributive adjectives are not as frequent as multi-word utterances, however they are more frequent than in child directed speech. In Rūta's speech they constitute 7% of all attributive utterances, while in Rūta-directed speech — 3%; in Monika's speech they constitute 23%, while in Monika-directed speech — 4%; in Elvijus' speech — 20%, in Elvijus-directed speech — 5%. Only in Teodoras' speech the number of single-word attributive utterances is similar to the number in child-directed speech: in Teodoras' speech they constitute 5% of all attributive utterances, while in Teodoras-directed speech — 5%.

8. The analysis of **multi-word attributive** utterances shows that in speech of all children (except Monika) *complete* attributive combinations (*with the agreement controller*) are used more frequently that incomplete attributive combinations (without the agreement controller): in Rūta's speech complete combinations constitute 66% of all multi-word attributive utterances, in Elvijus' speech — 61%, in Teodoras speech 66%. Only in Monika's speech the numbers of complete and incomplete attributive combinations are similar: complete combinations constitute 48%, while incomplete 52% of all attributive combinations. Although complete attributive combinations are more frequent than incomplete ones, it can be asserted that abundance of *incomplete attributive combinations* is a characteristic feature of the children's language, whereas incomplete combinations without the agreement controller are much more frequent in children's speech rather than in child directed speech.

When emphasizing a certain property, children use an adjective without the agreement controller, and so it becomes nominalized.

The analysis of multi-word utterances shows that in children's speech an attribute is very rarely used *after the agreement controller*, and very often before it. The abundance of multi-word attributive utterances, where adjectives are used before the agreement controller, is related with the fact that such word order is neutral and unmarked in the Lithuanian language (DLKG; Labutis 1998; Vasiliauskien 2008), and such attributive combinations dominate in child directed speech.

However, when we compare the distribution of complete attributive combinations according to adjective's position in each child's recorded speech and in corresponding child directed speech, it is evident in case of Rūta and Monika that attributive adjectives, which are positioned after the agreement controller, are used more frequently than in corresponding child directed speech (in Rūta's speech these cases constitute 28%, in Rūta-directed speech — 23%; in Monika's speech — 53%, in Monika-directed speech — 36%). That may be related to the fact that in Rūta's and Monika's speech an object is understood as the most important element in a combination (therefore it comes first), while a quality as a secondary element (therefore it comes second) (Цейтлин 1996).

9. The analysis of adjective's syntactic features has shown that adjectives during the early stage of grammar acquisition are used in single utterances without understanding their meaning. Children **start** using diverse forms of adjectives in **multi-word** utterances only when they acquire *agreeing* features and the structure of *agreeing* combinations (attributive and predicative).

First occurrences of adjectives in children's speech are single word attributive and predicative utterances. Only several forms of adjective are used during this period (when the Nominative case is the most frequent). The number of single-word utterances of adjective during the early stage of grammar acquisition is several times bigger than the number of multi-word utterances. The high frequency of predicative adjectives during the start of investigation period is related to frequent questions in child directed speech. While answering to the questions "Kokį...?" (What ...?), "Kokio...?" (What kind of ...?), children instead of an attributive adjective choose a predicative adjective, which is used only in the Nominative case. Children start to understand the semantic (to describe things, objects) and grammatical (agreement) functions of adjective during this period, thus after a while correct usage of single-word utterances may be observed, as well as formation of mini-paradigms (formed on the basis of different cases). Just after a few months multi-word utterances, wherein adjectives perform predicative and attributive functions and diverse forms of adjectives are used, become more frequent in children's speech. It shows that a child has not just a more ability to choose a correct adjective for a noun that has been told by an adult, but a child can freely choose and match adjectives and nouns. The number of single-word utterances during this period is decreasing, while the number of multi-word utterances is increasing, and so a child's speech becomes more similar to the speech of an adult.

The analysis of syntactic features has revealed that the acquisition of the structure of agreeing combinations is connected to the language system. Unmarked word order is more frequent in children's speech: adjective is more frequently used before

the agreement controller in attributive combinations, while it is used more frequently after the agreement controller in predicative combinations. However, the comparison of data in children's speech and child directed speech has shown that attributive adjectives are more often placed after the agreement controller in children's speech, rather than in child directed speech. Consequently, children understand the category of adjective as a secondary element in a sentence, while the agreement controller is seen as the main element.

LITERATURE

Bybee J., Hopper P. Introduction to Frequency and the Emergence of Linguistic Structure. — Frequency and the Emergence of Linguistic Structure / Ed. Bybee J., Hopper P. –Philadelphia2001. — P. 1-21.

Bybee J. Phonology and Language Use. — Cambridge, 2003.

DLKG — Dabartin s lietuvių kalbos gramatika / Ed. Ambrazas V. — Vilnius, 2005.

Labutis V. Lietuvių kalbos sintaks . — Vilnius, 1998.

Tomasselo M. The item-based nature of children's early syntactic development. — Trends in Cognitive Science. — 2000. — № 4(4). — P.156-163.

Tomasselo M. Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Lnguage Acquisition. — Harvard, 2005.

Valeckien A. Funkcin lietuvių kalbos gramatika. — Vilnius, 1998.

Vasiliauskien V. Lietuvių kalbos od ių tvarka XVI–XIX a. Atributin s fraz s. — Vilnius, 2008.

Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных // Детская речь: норма и патология. — Самара, 1996.

А. Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург)

КОСВЕННЫЕ ПОБУЖДЕНИЯ В РЕЧИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

В настоящем исследовании мы продолжаем исследование онтогенеза побудительных высказываний в речи ребенка, осваивающего русский язык как родной. Предметом основного внимания в данной статье являются косвенные побуждения. Источник материала — спонтанная речь ребенка раннего возраста, нашего основного информанта Марины Д., в частности побудительные высказывания.

Под побудительными высказываниями (применительно к коммуникативной деятельности детей раннего возраста) мы будем понимать коммуникативные акты, представленные как вербальным, так и невербальным способом, в которых содержится волеизъявление, направленное на совершение/несовершение того или иного действия (на изменение/неизменение той или иной ситуации).

Структуру побудительной ситуации, вслед за В. С. Храковским и А. П. Володиным, мы рассматриваем как комплекс трех ситуаций:

• денотативной (или «предметно-событийной»): субъект-агенс 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).

Ведущим в категориальном аспекте является прескриптивный компонент (Храковский 2002: 12).

Кроме данных компонентов структуры побудительной ситуации, в ранней коммуникации в ряде случаев — в силу детского «целостного» восприятия — в денотативную (предметно-событийную) ситуацию включаются еще и исходная ситуация, подлежащая изменению, или желаемая итоговая ситуация.

При анализе побудительных высказываний в ранней коммуникации (Абдуллина 2012) отмечается, что ребенок способен вычленять все компоненты прескриптивного и предметно-событийного плана структуры побудительной ситуации уже на этапе дословесной коммуникации. Несколько позже осваивается дейктический компонент.

Мы рассмотрим и «детские косвенные побуждения», сопоставимые с косвенными побуждениями «взрослого» языка лишь формально, и появляющиеся во второй половине третьего года жизни «собственно косвенные побуждения», строящиеся по тем же моделям, что и косвенные побуждения в нормативном языке.

Во взрослой речи побуждение может быть выражено косвенным способом, например, при помощи констатаций ситуации, подлежащей изменению (*Из окна дует* — как просьба закрыть окно), модальных конструкций (*Надо спать*), вопросов и т. д. Целью замены прямого побуждения на косвенное в нормативном языке является модификация модально-экспрессивных оттенков: косвенное побуждение в виде намека может быть менее или более категоричным или же ироничным (*А ты инструкцию читать не пробовал?*) и пр.

В детской речи для выражения побуждения также часто используются подобные предложения, обозначающие исходные ситуации, подлежащие изменению: *Уронила, Книжка сломана*, однако выраженное таким способом побуждение отнюдь не является менее категоричным и отличается специфическим интонационным оформлением, а также многократными повторами, вплоть до получения реакции со стороны взрослого.

Причиной употребления такого рода высказываний может являться как дефицит языковых средств, так и нечеткость коммуникативной интенции, причем первая причина актуальна лишь на этапе непосредственно после лексического взрыва. Ближе к концу второго года жизни преобладают уже те косвенные побуждения, причиной использования которых является нечеткость коммуникативной интенции. Констатируя наличие некоей ситуации, подлежащей изменению, и интонационно выражая волеизъявление к ее изменению, ребенок не предлагает четкой «программы» ее изменения, не определяет элементы предметно-событийной ситуации: субъект-агенс и действие, которое ему предписывается совершить. Агенсом может быть и взрослый, и сам ребенок, действие может быть совместным, действие может варьироваться, например, в случае *Уронила!* можно поднять упавший объект или заменить его другим. Часто программа изменения ситуации кон-

кретизируется и корректируется уже в самом процессе изменения: *Нет, я сама подниму / Мама поднимет / Мама, подними* или *Подними!/ Нет, другую сушку!* — все эти высказывания ребенок уже способен сконструировать и успешно это делает. Таким образом, причиной употребления косвенного побуждения отнюдь не является дефицит языковых средств.

Другая группа высказываний, в которых неимперативные средства языка выступают в императивной функции, — это имитационные, «зеркальные» высказывания. Например, приступая к какому-либо действию, мать часто спрашивает ребенка: «Хочешь ...?» или «Будешь ...?». И ребенок, желая инициировать какое-либо действие взрослого сам, говорит маме, например, *Мама, хочешь (будешь) рисовать?/ Мама хочет рисовать.* Или же: *Пойдем домой! — Нет, ты хочешь кидать камешки в пруд.* Даже в случае, если интонация вопросительная, альтернативных ответов — да/нет — не предполагается. (Ср. во взрослом языке «А помолчать ты не хочешь?» = «Замолчи».)

Детские «косвенные» побуждения употребляются гораздо чаще, чем косвенные побуждения в речи взрослых, причем не с целью изменения эмоционально-экспрессивных оттенков, а по причине дефицита языковых средств, нечеткости коммуникативной интенции или в имитационных моделях.

На начальном этапе в ряде случаев в силу детского «целостного» восприятия в денотативную (предметно-событийную) ситуацию побудительной ситуации включаются не только субъект-агенс 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.

Например, уже упоминавшее 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, у которого словарный запас достаточно богат. Причиной этого является нечеткость коммуникативной интенции, когда ребенок не предлагает «программы» действий (кто именно должен что-то сделать, 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 агенс: *Мама!* (= мама, сделай что-нибудь). Но если в случае с плачем и вокализациями агенс и действие диффузны в силу уровня когнитивного развития ребенка, не вычленяющего 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 — ситуации опасения — в функции побуждения появляются раньше, чем описания ситуации желательной. Например: «Стоит наверху лестницы на горке, хочет спуститься, сморит 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 описаюсь!* — 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. К концу третьего года жизни у ребенка расширяется и репертуар коммуникативных стратегий. В речи ребенка появляются разные варианты косвенных побуждений как конвенциональных, или «идиоматических», так и собственно косвенных побуждений, порой с использованием довольно сложных логических конструкций.

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, «Хвостишка»* («Растишка»)*! Ты мне его купишь?*
- вопросы о времени совершения желаемого действия: *Ну когда же мы пойдем к Марте?*
- вопросы об условии выполнения желаемого действия: *А принцессное 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 несовершения 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).

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

Таким образом, рассмотренные нами детские косвенные побудительные высказывания можно разделить на две группы.

• Побудительные высказывания в ситуациях, когда побуждающий не обозначает все компоненты предметно-событийной структуры (агенс, действие). Причиной отсутствия обозначения агенса или действия в речи ребенка не всегда является недостаточный уровень когнитивного и лингвистического развития (дефицит языковых средств на начальном этапе развития речи). Иногда такие высказывания, например, констатация ситуации, подлежащей изменению (+ интонация) употребляются просто потому, что прескриптору (ребенку) не так важно, кто и как будет менять эту ситуацию, главное, чтобы она была изменена.

• Побудительные высказывания в ситуациях, когда ребенок имеет не только четкое представление о желаемых действии и агенсе, но и предполагает возможные причины отказа и пытается их некоторым образом нейтрализовать самой формулировкой косвенного побуждения.

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.

Е. Л. Бровко (Москва)

МОСТЫ В СИНТАКСИС

Переход от однословных высказываний к многословным связан с изменениями во всей языковой системе, и наша цель — выявить факторы, необходимые для такого перехода. В предыдущих работах (например, Бровко 2013) мы прослеживали механизмы образования двусловных высказываний в речи двух детей — Вани Я. и Лизы Е. Теперь на материале речи Вани (2,0–2,4) попытаемся понять, как от умения соединять два слова в единое целое путем простого соположения (в результате чего появляются фразы вроде *На дачу дай*, *Рисуй баба*, *Спать не-а*) ребенок идет к овладению теми конструкциями, которые характерны для устной речи взрослых носителей языка.

Стратегию построения Ваней двусловных высказываний мы назвали самостоятельным конструированием, противопоставив его имитации (стратегии, которая была характерна для Лизы). Однако полноценные синтаксические построения могут появиться только при совмещении обеих стратегий; именно поэтому дальнейший путь в синтаксис лежит для Вани через имитацию.

На практике имитация проявляется в позитивной реакции на исправления, повторении фрагментов речи за взрослым, а также долгосрочном удержании в памяти слов и целых фраз (эти факты присутствуют в речевом поведении Вани с двухлетнего возраста). Об использовании имитативной стратегии свидетельствуют диалоги, подобные следующему, где Ваня повторяет за бабушкой падежные формы, возможно, даже не вникая в их смысл. Одновременно с этим можно заметить, что и бабушка повторяет слово, сказанное Ваней, своим поведением давая ему образец для подражания. Так образуется цепочка повторов, связывающая весь диалог.

Ваня (2,1,28) складывает из деталей конструктора фигурки, напоминающие грибы.

Р.: ***Грибы***.

В. (бабушка): *Какие* ***грибы****, да, Ваня понастроил. А я думала, что ты нашел* ***грибы*** *в* ***лесу***.

Р.: ***Лесу***.

В.: *Да, много у тебя* ***грибов***.

Р.: ***Грибов***.

Подобные фразы были невозможны в более ранний период Ваниного речевого развития: до 2-х лет почти все Ванины фразы, обращенные к взрослым, — это просьбы, выражение потребностей, вовлечение взрослого в совместную деятельность. Теперь же мальчик «просто» сопровождает речью свои действия, комментирует происходящее.

В 2,2 Ваня начинает повторять не только отдельные слова, как в предыдущем диалоге, но и целые фразы, однако полных повторов в его речи немного. Как правило, повторяя фразу за взрослым, ребенок тут же фрагментирует, «анализирует» ее, о чем, в частности, свидетельствует мена порядка слов.

Ваня (2,2,21) сгребает все машинки в кучу.

В. (бабушка): *Тут целая куча получилась.*

Р.: *Куча.*

В.: ***Куча мала.***

Р.: ***Мала куча.***

Следующий диалог, построенный на многократных повторах, дает представление о довольно характерном для Вани поведении: услышав новую фразу (*будут гореть фары*) и усвоив новую форму (*горят*), он тут же пыта-

ется применить их к описанию ситуации, в которой протекает его деятельность (в данном случае — игра с машинкой).

Ваня (2,2,23) катает машинку.

В. (бабушка): *Мы поставим сюда электрические батарейки, и машина будет работать. Будут* ***гореть фары****, и она поедет.*

Р.: *Бруу.* ***Фары горит****.*

В.: ***Фары горят****.*

Р.: ***Горят****. Быстро-быстро.*

В.: *Быстро едет машинка. Я не вижу, где у нее* ***фары горят****.*

Р.: *Во.*

В.: *Я не вижу.*

Р.: *Во* ***горят фары****.*

Повторы не всегда следуют непосредственно за фразами взрослого, зачастую они значительно отстоят от них по времени. Это значит, что некоторое время ребенок удерживает их в памяти. Так происходит в следующем диалоге.

Ваня (2,2,21) бегает по комнате и топчет игрушки.

В. (бабушка): *Зачем же ты бегаешь по собачке, мише, троллю, им же больно? Не надо на них наступать.*

Ваня падает.

В.: *Упал?*

Р.: *Да.*

Поднимается, продолжает бегать.

В.: *Кто это у нас балуется так?*

Р.: ***[и] собачке мише тролле.***

В этот же период (2,1–2,2) начинают «размораживаться» окончания изменяемых частей речи. В речи Вани нередко соседствуют формы одного и того же слова; создается ощущение, что он тренируется в словоизменении, словно нащупывая путь к точной передаче мысли и интуитивно догадываясь, что это связано с концом слова. Например, в следующем диалоге Ваня, по-видимому, пытается добиться от бабушки содействия в поиске игрушки или совершения некоторого действия и перебирает разные формы слова *карета*, «экспериментируя» одновременно и с концом слова, и с его началом.

Ваня (2,2,5) копается в коробке с игрушками и ищет карету.

Р.: ***[а] карете, [а] карета.***

В. (бабушка): *Карет нет, Ванечка, там карет нет.*

Р.: *М-м.*

В.: *Не выкидывай.*

Р.: ***Кареты.***

В.: *Нет, карет там нет.*

Р.: ***[у] карета, карету, [а] карета, [а] карету.***

В.: *Вот, сделай сам карету из конструктора, возьми еще там, вот колесики, давай сделаем...*

Р.: *Колесики.*

В.: *Вот, сделай карету.*

Р.: ***Карету.***

В.: *Да, сделай карету.*

Р.: ***Карета, [а] карету, карета.***

В.: *М-м.*

Р.: ***[а] карету, [а] карета, [а] карету. Баба баба карета.***

Показывает найденную машинку бабушке.

В.: *Вот это будет карета.*

Р.: *<неразб.> карета.*

Вместе с формированием парадигм продолжается накопление линейных связей между словами. Просматривая записи Ваниной речи, исследователь может столкнуться с тем, что одни слова словно тянут за собой цепочку других. Так, например, употребление взрослым или ребенком одного из цветообозначений влечет за собой слова из того же ряда (красный — синий, зеленый, серый, желтый), то же происходит и с антонимами (плохой — хороший, большой — маленький, грязный — чистый). Сходным образом обстоит дело и со словами, описывающими разные элементы одной ситуации и образующими «фреймы», некоторые фрагменты картины мира, — связи между ними в повторяющихся из раза в раз ситуациях (прием пищи, прогулка, поиск игрушек, игра, рисование) проговариваются ребенком, а также подтверждаются и иногда дополняются взрослым. Например, в записях, относящихся к возрасту 2,2, содержится следующий диалог, сопровождающий игру.

Ваня (2,2,23) сажает человечков в машину.

Р.: *Люди.*

В. (бабушка): *Люди едут на машине.*

Р.: *Ваня вот это. Мама вот это. Дядя вот это. Тетя вот это. Фары вот это фары еще.*

В.: *Это передние фары, а это задние, да?*

Р.: *Фары вот здесь еще.*

В.: *Здесь еще должны быть фары, да.*

Р.: *Фары еще. Стоит бруу. Поехала. Люди поехали. Мама вот это, Ваня вот это.*

В.: *Куда они поехали?*

Р.: *На дачу.*

Подобным образом в ситуации, связанной с поиском потерявшегося стержня от пирамидки в виде клоуна, ребенок употребляет фразы, свидетельствующие о формировании некоторого фрейма — совокупности действий и участников, связанных с этим предметом: *От клоуна палку*, *Палку от клоуна*, *Под кроватью*, *Нету палки*, *Убрала баба*, *Маме* (на вопрос бабушки «Куда ты ее выкинул?»), *Исчезла не-а* (т. е. не исчезла), *Палку маме*, *Пропала палка* (2,2,23).

Продолжая «островную» метафору М. Томаселло (Tomasello 1992), во-первых, уточним, что на ранних этапах формирования синтаксиса не только глагол, но любое слово способно стать «островом». Во-вторых, отметим, что связи выстраиваются не только между «островом» и его окружением, но и между различными островами, и в образовании этих связей важны как сугубо языковые факторы (системные отношения между лексемами, соче-

таемость слов, частотность тех или иных сочетаний), так и факторы, имеющие коммуникативную природу. Убедительно описать процесс становления синтаксиса позволит лишь учет названных факторов в их совокупности.

ЛИТЕРАТУРА

Бровко Е. Л. Ваня и Лиза: два пути в синтаксис // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С.Н. Цейтлин. — СПб., 2013.

Tomasello M. First verbs: A case study of early grammatical development. — Cambridge, 1992.

М. Б. Елисеева (Санкт-Петербург)

ТИПЫ ПЕРВЫХ ДВУСЛОВНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

В статье рассматривается речь одного ребенка — моей дочери Лизы, 1996 года рождения. Исследование основывается на дневниковых записях речевого развития ребенка, которые велись на протяжении 10 лет, причем от 7 мес. до 5 лет — систематически. Для статьи выбран фрагмент дневника от года до двух лет. Становление синтаксического строя на ранних этапах речевого онтогенеза (от возникновения первых высказываний до использования различных типов предложений к трем годам) кратко было описано ранее (Елисеева 2009), однако типы первых двусловных высказываний в упомянутой статье не анализировались.

С. Н. Цейтлин пишет, что компонентный состав двусловных предложений весьма близок в разных языках, и выделяет 8 типов структур двусловных предложений:

1. предмет+ его местонахождение;
2. поссесор+предмет обладания;
3. субъект + его действие или состояние;
4. субъект+его качественная характеристика;
5. субъект+объект;
6. действие+объект;
7. действие+место;
8. отрицание наличия предмета или целой ситуации (Цейтлин 2009: 109–110).

Рассмотрим, как эти структуры реализуются в речи Лизы до двух лет. Располагаю их в том порядке, в котором они постепенно возникали в речи ребенка. Привожу по одному примеру на каждый тип (или подтип) и общее количество отмеченных в дневнике высказываний каждой разновидности. В качестве примера, как правило, приводится случай первого употребления определенного типа конструкции, однако если необходимо указать на какие-то особенности употребления, то приведены дополнительные примеры.

Большинство фраз, зафиксированных мною в дневнике до двух лет, были с внутрисловными паузами: высказывания не могут быть оценены как «нормальные» двусловные. Сложность порождения высказывания иногда выражалась в том, что либо один из его компонентов (первый), либо оба повторялись дважды. Ребенку как бы требовался разбег для перехода ко второму компоненту. Такой способ, вероятно, можно метафорически сравнить с заиканием. Однако уже в этом возрасте начинают встречаться фразы без пауз и без повторения компонентов: «Возникает нормальное двусловное предложение, которое может равняться двусловному тексту», — пишет С. Н. Цейтлин. К двум годам таких случаев все больше*, а после двух сложности в порождении высказываний практически исчезают.

В речи Лизы к двум годам зафиксировано **109** двусловных высказываний, которые, используя классификацию синтаксем Г.А. Золотовой (2006), можно разделить следующим образом.

1) Субъект +его действие или состояние — 21 высказывание.

В большинстве высказываний субъект предшествует предикату: *Яга, яга ... апаа, апаа!* (ягода упала) 1,9,6; *Яй... катитя* (руль крутится) 1,9,18.

Однако порядок следования компонентов изредка бывает и другим: предикат раньше субъекта (4 примера): *Бадаит, бадаит ... тякан, тякан* (падает стакан) 1,9,21

2) Субъект+ его качественная характеристика — 16

Язик, язик... каятий (ёжик колючий) 1,9, 22

Два высказывания имели форму не именительного, а косвенных падежей: *Мисиньку... ибимава* (мишеньку любимого) 1,11,25 — положить рядом с ней; *Зюю тяяпаху* (живую черепаху) 1,11,28

3) Действие+объект — 32.

Это самый многочисленный тип предложений. Можно выделить следующие его разновидности.

1. **Действие + прямой объект (глагол + существительное в вин. п. без предлога) — 22:**

Тистит, гипки (чистит, грибки) 1,9,14 — ответ на мой вопрос: «Что там папа делает?»

При повторении фраз целиком ребенок изменяет порядок слов, причем нельзя сказать, что отдается предпочтение какому-то одному типу следова-

---

* С. Н. Цейтлин в переписке со мной по поводу данного материала отмечает: «Паузы позволяют зафиксировать самый момент порождения двусинтаксемных текстов. Их во многих случаях можно трактовать как происходящее на глазах соединение голофраз. Таким же образом, очевидно, будет рождаться и сложное предложение как объединение двух пропозиций - из простого соположения двух простых. Ребенок сначала как будто удовлетворяется одной пропозицией, но тут же добавляет другую, просто располагая ее следом за первой. Очевидно, смысловая цельность рождается раньше, чем связность, а первоначальная связность выражается лишь в простом соположении элементов — одного вслед за другим. Это соответствует мысли Слобина (и не только его!), что сначала у ребенка рождается намерение выразить какой-то более новый для него смысл, а потом он подбирает языковые средства для этого. Кроме того, именно на этой стадии можно видеть преодоление первоначального синкретизма мышления, выражающегося в нерасчлененности ситуации».

ния компонентов, ср.: *Уронила слоненка. Слоненка уронила* 1, 11, 29*; Ложечку забыли. Забыли ложечку* 1, 11, 30. Замечу, что последнее предложение — неопределенно-личное.

2. **Действие + непрямой объект (глагол + сущ. в дат. п.) — 2**

Даять... мами (дает маме) 1,10,6

3. **Действие + из-инструментив (глагол + сущ. в род. п.) — 2**

Папить а мики (попить из миски) 1,9,23

4. **Действие + от-деструктив (глагол + сущ. в род п.) — 1:**

Атася ... а мамаки (отошла от мамочки) 1,10,13

5. **Действие + инструментив (глагол + сущ в тв. п.) — 4:**

Тистить... азикам (чистить ножиком) 1,10,8 — просит ножиком отрезать яблоко.

4) Субъект + объект — 1

Разновидность — субъект+с-комитатив:

Матикам... сясятка — с мячиком лошадка 1,10,22

5) Предмет + местонахождение — 3

Кать ... агаяди (кот в огороде) 1,10,5

6) Действие + место — 28:

Обращает на себя внимание разнообразие высказываний с глаголами и существительными в различных предложно-падежных формах. Этот тип имеет следующие разновидности.

1. **Действие + на-директив (глагол+существительное с протопредлогом) — 16:**

Сять... а тас (сядь на таз) 1,9,24

2. **Действие + в-директив (глагол + существительное в вин.п. без предлога или с протопредлогом) — 3**:

Азадиа ... сяматьку (посадила в сумочку) 1,10,13

3. **Действие + на-локатив (глагол + сущ в предл. п. с протопредлогом) — 4:** *Писить... а сятятки* (пишет на листочке) 1,10,11

4. **Действие + в-локатив (глагол + сущ в предл. п. без предлога) — 2:**

Капии, магазии (купили в магазине) 1,10

5. **Действие + за-локатив (глагол + сущ в тв. п. с протопредлогом) — 1**

Атаить... а саядиникам (поставить за холодильником). Сажает медведя (на самом деле около холодильника)1,11,20

6. **Действие + с-локатив (глагол + сущ. в род.п. без предлога) — 1**

Сясяй каятки (слезай с кроватки). Говорит себе, слезая с дивана. 1,11,23

7. **Действие + признак, обозначающий место (глагол + наречие), — 1:**

Сия... аиху (села наверху) — о себе: села на стул .1,11

7) Отрицание наличия предмета или целой ситуации — 1.

Первое и единственное до двух лет предложение с **отрицанием** было неполным:

(Ищет тряпку) *Гаябую... Ить... гаябай* (голубую, нет голубой) 1,11,26. Комментарий в дневнике: «Впервые при мне употреблено слово *нет*».

Одной из особенностей первых высказываний данного ребенка является их эллиптичность. Она проявляется, например, во многих предложениях типа «действие+прямой объект». С. Н. Цейтлин указывает, что «в случаях,

когда глагол стоит в форме 3 лица или прошедшего времени, нет обозначения действующего лица: модель реализована не полностью. Для речи взрослых также характерен эллипсис, но причины его иные: опора на общую апперцепционную базу со слушателем»*. Встречается случай «стяжения валентностей»: *Тинит... Изитьку* (чинит Лизочку), см. выше.

Итак, из указанных в книге С.Н. Цейтлин типов высказываний в речи Лизы до двух лет практически отсутствовали предложения с **поссесором (1)**, встретилось единственное высказывание с поссесивной лексемой: *А бата... камнати, камнати* (у брата, в комнате) — ищет игрушечный чайник (1,11,3).

Были другие типы структур, не отмеченные С.Н. Цейтлин в качестве рано появляющихся:

Предмет+адресат — 1:

Яги, яги... бату (ягоды брату) 1,9,15

Действие+признак, обозначающий образ действия, — 3:

Акить... абизатина (закрыть обязательно) 1,10,27 — имеется в виду: закрыть фломастер колпачком

Предмет+деструктив (сущ.+сущ. в род.п. без предлога) — 1:

Касятик ябака (кусочек яблока) 1,11,28

Предмет+от-деструктив — 1

Я снимаю шкурку с колбасы: Куюзю... ат капаси (кожуру от колбасы) 1,11,26

Предмет+для-бенефектив (сущ.+ сущ. в род.п. с протопредлогом) — 2:

Дамик... а миси — домик для миши (домик — из раскладной книжки) 1,11,11

Как видим, эти предложения действительно не относятся к рано появляющимся: они возникли относительно поздно** по сравнению с рассмотренными выше типами высказываний, и совсем не многочисленны, но тем не менее отмечены до двух лет.

Около двух лет дву- и трехсловные высказывания появляются внутри цитат, при этом обычно без пауз и повторов. Так, в 1,11,26 отмечено цитирование в течение дня: *Аинь на нас* («Олень на нас» из английской народной песенки в переводе С. Я. Маршака — произносит много раз подряд; *Аз амиики зиики* («Из Америки зверики») — из В. Маяковского. Процитировала, сидя у зеркала, а потом — расхаживая по квартире. После этого попросила книжку «Что ни страница — то слон, то львица» и сказала уже подругому, изменив порядок слов: *Зиик аз амиики*.

Отдельно следует сказать о **сочетаниях нарицательного существительного с именем собственным**: эти высказывания внешне двукомпонентны, но они, как верно указывает С. Н. Цейтлин, по сути не отличаются от голофраз, являются составными наименованиями: *Мама, мама ... Маика* (мама Маринка) 1,9,17; *Папа Икита* (папа Никита) 1,10.

От 1,10 до 2 лет было записано несколько трехсловных высказываний, при этом большинство из них — с паузами между словами, например: *Ика... маика... сасим* (вилка маленькая совсем) 1,10

---

* Из переписки с С. Н. Цейтлин.

** Кроме первого, однако, это был единственный случай такой конструкции.

Иногда отдельные голофразы, объединенные одной темой, описывают некую ситуацию, но не превращаются даже в такое, пусть неполноценное, но высказывание: это элементы будущего более развернутого текста.

Зиии!... Тяяпаха... Как! (живые, черепаха, как) 1,11,24 — показывает на окно, где стоят цветы (я рассказывала, что они живые, в отличие от ее игрушечного цветка), сразу вспоминает про живую черепаху и добавляет «как»: кажется, потому, что я говорила: «Цветы живые, как черепаха». По сути дела, это тоже видоизмененное цитирование (только не книжного источника, а речи взрослого), но не просто для удовольствия от повторения, а с целью прокомментировать бытовую ситуацию.

Цепочки голофраз, не превращающиеся в высказывания, еще характерны для этого периода: *Муха... аития... камнату... батину* (муха, улетела, в комнату, в *братину*) (1,11,4).

В 1,11,20 отмечено: «Кажется, что диалог сейчас даже тормозит развитие ее речи: ожидание ответной реплики провоцирует именно однословные высказывания, но не двусловные. В монологе чаще появляются дву- и даже трехсловные высказывания без пауз. Многие, я уверена, мы просто не различаем, поскольку фонетика монологической речи гораздо «смазаннее» и непонятнее, интонация однотонная, невыразительная».

Вот пример типичного диалога:

Акак, акак! — никак. — Помочь? — *Мамать*! — Чем мама будет доставать? — *Габий* («граблей»). — Это лопатка. — *Зизики*! — Лизочки/у Лизочки (побежала за своей лопаткой) (1,10,22).

При этом бывает, что ребенок как будто начинает фразу, но не доводит ее до конца, ожидая вопроса взрослого: *Кати*... (коты) — Что делают коты? — Дию/яця (дерутся) — в книжке (1,11,14).

Приведу 2 эллиптичных высказывания, которые не вошли в список выше, — и путь возникновения из этих высказываний вполне полного трехсловного:

1,11,30: Сидит на стуле у окна и разговаривает: *Зиии а якаки* (живые на окошке); *Тягаить зиии* (трогает живые)– о цветах. В этот же день, позже, в дневнике записано следующее: *Зяяй* (живой) — о телефоне (вместо «настоящий»). Вслед за этим: *Зиии тятатьки а якаки* (живые цветочки на окошке).

ЛИТЕРАТУРА

Елисеева М. Б. От голофразы ко «взрослому» синтаксису: исследование речи одного ребенка // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Материалы науч.-практич. конференции, посвященной 10-летию кафедры детской речи Орловского государственного университета. — Орел, 2009. — С. 170-173.

Золотова Г. Н. Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. — М., 2006.

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

Ю. П. Князев (Санкт-Петербург)

ПЕРВЫЕ СОЮЗЫ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ В СРАВНЕНИИ СО СТАНДАРТНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Известно, что союзные средства соединения частей полипредикативных конструкций (собственно союзы и союзные слова) начинают употребляться русскими детьми довольно поздно — в конце второго или начале третьего года жизни (Лепская 1997: 49–54; Цейтлин 2000: 220; Князев 2007: 106–107; 2009: 47–54). Что же касается последовательности их усвоения, то в онтолингвистике не сложилось единого мнения по этому вопросу. С одной стороны, согласно ведущей точке зрения, «сочинительные союзы появляются в речи ребенка раньше подчинительных и некоторое время употребляются для передачи всех видов связи» (Кузьмина 1990: 29). С другой стороны, А. Н. Гвоздев, опираясь на записи речи сына Жени, приходит к выводу, что «вслед за полным отсутствием союзов (хотя сложное бессоюзное предложение встречалось часто) первые союзы появляются целой группой («и», «а то», «когда», «потому что») почти одновременно», причем «по значению они употребляются правильно» (Гвоздев 1961: 208). Показательно, что среди упоминаемых им союзов есть и сочинительные, и подчинительные.

Как же могут сосуществовать столь полярные точки зрения?

Представляется, что одним из возможных путей в поиске ответа на этот вопрос может быть учет количественных данных, отражающих не только время появления того или иного союзного средства в речи ребенка, но и степень его употребительности.

С этой целью на базе дневниковых записей речи 12-ти детей в возрасте до трех лет, приведенных в (Цейтлин, Елисеева 1997; Цейтлин, Елисеева 1998; Гвоздев 2005), был составлен частотный словарь союзных средств, встретившихся в этих записях. Понятно, что крайняя ограниченность и фрагментарность этих данных делает их не вполне статистически достоверными. Представляется, однако, что и в таком виде он может представлять определенный интерес. Вот их полный список.

Частотный словарь союзных средств в детской речи

а	159
и	103
когда	17
чтобы	15
а то	15
как	11
потому что	11
который	9
тоже	8
если	5

какой	3
где	3
ни... ни	2
что	1
или	1

Следует оговориться, что при подсчетах для простоты не проводилось разграничения между усилительной частицей *и*, ср. (1), и союзом *и*, который очень рано начинает употребляться и в перечислительном, и причинно-следственном значениях, ср., соответственно, (2) и (3), (4):

(1) [Ловит палкой тряпку] *Ничем ни поймаиш. Вот* ***и*** *паймал* (Женя Г. 2,7,10);

(2) *Мама — ты людя, я — людя,* ***и*** *баба людя,* ***и*** *папа людя,* ***и*** *деда!* (Аня С. 2,6,18);

(3) [Мама: *Почему ты упал?*] *Айефку дёгаа* ***и*** *упава* (Занавеску дёргал и упал) (Саша С. 1,11,5);

(4) *Втела* (вчера) *я бегала-бегала по долоске* ***и*** *лазбила свои лутьки* (Аня С. 2,7,14).

Аналогичным образом, объединяются сопоставительные, ср. (5), и инициальные, ср. (6), (7), употребления полифункционального слова *а*:

(5) *С Каиной дужу* (С Кариной дружу). ***А*** *с Мишей не дужу, он всё пачет* (Оля М. 2,4,20);

(6) *Папа,* ***а*** *чё тут у мамы* (Оля М. 2,1,22);

(7) ***А*** *много сколько? Вот сьтолька?* (Дима С. 2,7,3).

Помимо соображений удобства, аргументом в пользу такого решения могут служить и широко распространенные представления о родстве и сохраняющемся семантическом сходстве между союзными и несоюзными употреблениями слов *и* и *а* (см. Урысон 2000; Николаева 2004).

Кроме того, вопреки убедительной точке зрения, представленной в (Санников 1989: 220–223), не выделялись в качестве особого сочинительного союза относительно немногочисленные употребления сочетания *не... а* (*а не*):

(8) [Поправляет произношение собеседницы] ***Ни*** *йибь,* ***а*** *рыба* (Женя Г. 2,7,9);

(9) [Бабушка, лаская Асю, говорит: *Ноженьки мои хорошие*] *Это мои ноженьки,* ***а не*** *твои* (Ася П. 2,7,0).

Прежде чем непосредственно переходить к комментированию полученных результатов, приведу в качестве своего рода точки отсчета данные о наиболее употребительных союзах в двух частотных словарях русского языка: словаре Э. Штейнфельт (Штейфельдт 1969) и словаре О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова (Ляшевская, Шаров 2009).

Словарь Э. Штейнфельдт

и	13204
а	3442
что	3129
но	1966

как	1478
который	830
чтобы	821
когда	623
если	613
или	493

Словарь О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова

и	35801.8	(единиц на миллион)
что	8354.0	
а	8198.0	
но	5381.4	
как	4403.7	
который	4209.0	
или	2345.0	
если	1998.1	
когда	1895.7	
чтобы	1479.7	

При сравнении этих трех списков бросается в глаза, что в стандартном русском языке первое место занимает союз *и* (являющийся и вообще самым частым русским словом). Его частотность в несколько раз превышает частотность союза *а*. Однако в ранней детской речи наиболее употребительным является союз *а*, тогда как занимающий второе место союз *и* употребляется гораздо реже. Это не согласуется с высказывавшимся мнением, согласно которому в детской речи «союз “и” долго остается единственным, выражая не только собственно соединительные, но и противительные и сопоставительные отношения» (Лепская 1997: 49). Использованные в данной работе записи свидетельствуют скорее об обратном — о возможности отклоняющегося от нормы употреблении союза *а* вместо союза *и*:

(10) [Девочку не взяли на балкон, и она была этим очень расстроена] *Инка била на баконе,* ***а*** *я хотеля на бакон возьдух зяливать* (подышать?). *Я так плякала, плякала*! (Аня С. 2,6,26) — должно быть: ***и*** *я хотела*;

(11) *Я полозила сатик* (салатика) *мого* (много)***,*** ***а*** *ты поози мого* (Оля М. 2,2,7) — должно быть: ***и*** *ты положи много*.

В этой связи интересно отметить, что в том подкорпусе словаря О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова, который опирается на живую устную речь, союз *а*, хотя и уступает в употребительности союзу *и*, но совсем незначительно.

Еще одной особенностью союзов в ранней детской речи является нехарактерное для стандартного языка абсолютное преобладание союзов *а* и *и*: вместе они составляет почти 72% всех союзов. Именно этим, видимо, объясняется распространенное представление о позднем усвоении детьми подчинительных союзов.

Обращает на себя внимание и крайне малая употребительность в ранней детской речи союза *или*, входящего в первую десятку наиболее частотных союзов стандартного языка. Приведу единственный встретившийся пример:

(12) [Просит достать игрушку] *Мама, дай тигу* ***или*** *зязю* (тигра или зайца) (Виталик С. 2,10,24).

Возможной причиной этого является сложное для ребенка соединение в семантике разделительности реального и ирреального. Примечателен следующий комментарий автора одного из дневников: «Не умеет отвечать на альтернативные вопросы типа “Ты с мамой пойдёшь или дома останешься?” Отвечает всегда одинаково: *Да*» (Цейтлин, Елисеева 1998: 32).

Требует объяснения и практическое отсутствие в рассматриваемый период союза и союзного слова *что.* Вот единственный встретившийся пример:

(13) [Говорит, подзывая отца к окну] *Давай там пъглидим* ***цево*** *там делъют* (Женя Г. 2,5,25).

Еще она лакуна — отсутствие в данный период противительного союза *но*, хотя значение, близкое к противительному, уже может выражаться с помощью союза *а*:

(14) *Я тибе пригатовила,* ***а*** *ты ни ес* (Женя Г. 2,6,7).

Сравнивая следующие близкие по смыслу предложения с союзами *но* и *а*:

(15) *День был дождливый,* ***но*** *Коля не взял зонт*;

(16) *День был дождливый,* ***а*** *Коля не взял зонт*,

В.З. Санников отмечает, что в предложении с союзом *но* ситуация описывается с точки зрения агенса: Коля з н а л , что погода дождливая, и все-таки не взял зонт (Санников 1989: 169–170), тогда как в предложении с союзом *а* оценка ситуации как не соответствующей норме принадлежит говорящему. Скорее всего, позднее усвоение союза *но* как раз и связано с тем, что для его употребления необходимо научиться рассматривать ситуацию с точки зрения другого человека, а это может представлять для ребенка определенные трудности (Князев 2009: 53).

ЛИТЕРАТУРА

Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. — Саратов, 1981.

Князев Ю. П. Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы научной конференции. — СПб., 2007.

Князев Ю. П. Порядок усвоения грамматических значений: релевантные факторы и их иерархия // Проблемы отнолингвистики — 2009. Материалы международной конференции. — СПб., 2009.

Кузьмина И. В. Освоение детьми причинных и целевых отношений и их языковое оформление // Вестник МГУ. — Серия 9. Филология. — 1990. — № 5.

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

Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М., 2009.

Николаева Т. М. Сочинительные союзы *а, но, и*: история, сходства, различия // Вербальная и невербальная опоры межфразовых связей. — М., 2004.

Санников В. З. Русские сочинительные конструкции: Семантика. Прагматика. Синтаксис. — М., 1989.

Урысон Е. В. Русский союз и частица *и*: структура значения // Вопросы языкознания. — 2000. — № 3.

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

Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б. От нуля до двух. Дневниковые записи. — СПб., 1997.

Цейтлин С. Н., Елисеева М. Б. От двух до трех. Дневниковые записи. — СПб., 1998.

Штейнфельт Э. Частотный словарь современного русского литературного языка. — М., 1969.

В. А. Чибухашвили (Елец)

АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ НОРМЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕТОДИКИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ

Синтаксис — это высший уровень языковой системы, именно на этом уровне проявляются органические естественные связи между лексикой, морфологией и синтаксисом, осуществляется общение. В зависимости от лексико-морфологических особенностей сочетающихся слов и словоформ, характера их грамматической связи и отношений, возникающих между ними, различаются синтаксические единицы разных структурно-семантических свойств и разного назначения. В качестве основных единиц синтаксиса признаны словосочетание и предложение, что нашло отражение в современном школьном курсе русского языка. Хотя центральной единицей синтаксиса выступает предложение, поскольку оно важно как единица строения высказываний более высокого уровня (сложного синтаксического целого, текста), велика роль и других синтаксических единиц, без которых невозможно построить предложение. Главным же в синтаксисе являются **связи** и **отношения,** возникающие между компонентами.

Модели синтаксических конструкций хранятся в языковой памяти человека и воспроизводятся в речи как бы в готовом виде. Конкретные же словосочетания и предложения порождаются в речи. Поэтому на определенных этапах формирования собственно синтаксических понятий возможно рассмотрение той или иной синтаксической единицы изолированно; при изучении же синтаксиса в аспекте речевого развития и совершенствования речевой культуры необходимо раскрывать перед учащимися механизм взаимодействия различных синтаксических конструкций, особенно в рамках текста. Осмысление отношений, которые определяют семантику синтаксических единиц и их компонентов, освоение различных оттенков этих отношений и способов их выражения составляют лингвистическую основу работы над синтаксическим строем речи учащихся. Постоянное внимание к межуровневым связям языковых средств и их проявлению в синтаксисе речи является, по мнению А.Ю.Купаловой, главным методическим требованием при обучении как синтаксису, так и речевой культуре (Методика 1980). Осознанные представления о предложении и его составных частях помогают детям в правильном образовании синтаксических конструкций, в грамматически точном и коммуникативно-целесообразном их использовании.

Поскольку конечной целью работы над синтаксическими средствами языка является формирование умений строить собственные высказывания

различного типа, исходя из содержания, задач, условий речи, адекватно воспринимать чужое речевое произведение, совершенствовать свое высказывание по ходу воспроизведения речи или после, то и параметры оценки речи учащихся с позиций ее организации будут следующие: **правильность** построения синтаксических конструкций, **богатство** синтаксических средств выражения соотносительных значений, **точность** и **коммуникативная обусловленность** использования синтаксических средств языка в речи. Отсюда вытекают основные направления работы по совершенствованию речевой культуры при обучении синтаксису. Ведь известно, что чем более разнообразен у носителя данного языка активный запас синтаксических средств для выражения одних и тех же соотносительных значений, тем богаче возможности наиболее точного и коммуникативно обусловленного использования определенных синтаксических конструкций в конкретной речевой ситуации с учетом сферы и типа высказываний. Следовательно, крайне важным направлением в области речевого развития и повышения уровня культуры речи младших школьников будет **обогащение запаса синтаксических моделей и их активизация в речевой практике,** причем детей необходимо научить осознанно выбирать из ряда соотносительных синтаксических конструкций именно то средство, которое в наибольшей степени соответствует данной речевой ситуации — содержанию, целям, задачам и условиям речи. Различия соотносительных конструкций могут касаться оттенков значения, информативной емкости, стилистических свойств, сопоставимых синтаксических построений. А. Ю. Купалова приводит в качестве иллюстрации такого различия сцену из фильма «Начало». Исполнительница роли Жанны д'Арк идет на встречу со зрителями, очень волнуясь. Режиссер фильма спрашивает ее: «Ты что дрожишь?» — «Я не дрожу. Меня трясет». Одно и то же состояние человека обозначается здесь двумя различными, но соотносительными по значению синтаксическими конструкциями. Однако вторая, безличная, является более точным средством передачи состояния героини, подчеркивая благодаря особенностям своей семантики его непроизвольность, неконтролируемость субъектом (Методика 1980).

Таким образом, уместность использования той или иной конструкции, обоснованность выбора одного из возможных средств выражения нужного значения могут быть оценены лишь исходя из конкретных условий и ситуации общения. Поэтому другим, необходимым направлением в работе учителя при обучении синтаксису будет **формирование навыков точного, коммуникативно целесообразного использования синтаксических средств языка в речевой практике.**

Поскольку ни точность высказывания, ни богатство владения разнообразными языковыми средствами не могут характеризовать речь как искусную, мастерскую без соблюдения требований нормативности, т. е. ни одно коммуникативное качество речи, ни их совокупность не будут «работать», если не соблюдено требование правильности речи, то основным, базовым направлением в работе над синтаксическими средствами языка будет **совершенствование речи с точки зрения грамматической правильности построения синтаксических единиц.** В данном случае учителю необходимо будет больше

внимания уделять форме (структуре) конкретного рассматриваемого грамматического явления. Неоценимую помощь в этом окажут данные об используемых школьниками синтаксических конструкциях и о характере ошибок в построении разных единиц синтаксиса (словосочетания, предложения, текста), а также исследование причин, объясняющих появление этих ошибок в речи, что поможет уточнить, над чем, когда и как следует работать в школе, совершенствуя уровень речевой культуры учащихся. При этом важно учитывать частотность и устойчивость речевых неправильностей.

Нарушения языковых норм в области синтаксиса можно разделить на три группы, соответствующие основным синтаксическим единицам: 1) ошибки в сфере словосочетания (функционирующего в предложении), 2) ошибки в сфере предложения и 3) ошибки в сфере текста.

К ошибкам **в сфере словосочетания** относятся:

1) **отклонения от норм управления** (*Я признался маме обо всех своих двойках, Я от тебя заберу эту собаку, Марина выделяется от других ребят, Я притронулся до горячей плиты*);

2) **нереализованная валентность слов** (отсутствие необходимого распространения слова (*Мише нравилась в отце манера говорить, и он стал подражать, На пути Ивану-царевичу встречалось много трудностей. Но он был смелым и поэтому преодолевал*).

В сфере предложения наиболее частотными являются следующие ошибки:

1) **нарушение связей между подлежащим и сказуемым** (*Я с мамой отправились в сад, Никто из ребят не хотели оставаться после уроков, Он наблюдал из-за угла, не идут ли кто, Сквозь отверстие проникает два солнечных луча*);

2) **ошибки в построении предложений с однородными членами** (*После праздника мы шли домой с подарками и отличным настроением, Больше всего я люблю бананы, субботу и гимнастику*);

3) **нарушение порядка слов в предложении** (*Парикмахером я хотела бы стать, когда вырасту, Летом Вася помогал дедушке за цветами ухаживать*);

4) **ошибки в построении предложений с причастными и деепричастными оборотами** (*Вернувшись с прогулки, у меня были грязные ботинки, Ребята из старших классов проводили с нами игры, пришедшие к нам на праздник*). (В силу того, что конструкции с деепричастными оборотами в речи младших школьников используются чаще, нежели с причастными, то и ошибки в построении предложений с деепричастными оборотами более частотны, по сравнению с построениями, в состав которых входит причастный оборот);

5) **неправильное использование союзов в простом и сложном предложениях** (*Можно привести много примеров, где герои произведений помогают жить, На улице был мороз, и в квартире было тепло*);

6) **неправильное употребление местоимений, приводящее к двусмысленности** (*Осел стал ногами на подоконник, он был мокрый, Листья на деревьях поменяли окраску. Они стали разноцветные, пестрые*);

7) **нарушение видо-временной соотнесенности глагольных форм** (*Девочки собирают ромашки, а потом сплели венок, Когда охотник истратил все свои силы, он застонал и звал людей на помощь*);

8) **смешение прямой и косвенной речи** (*Старуха сказала, что хочу корыто новое, Он остановился и подумал, а что, если люди упадут, как я*);

9) **нарушение границ предложения**, которое проявляется в неоправданном разъединении частей сложного синтаксического построения и оформления их как самостоятельных предложений (*Марина увидела ежа. И очень испугалась, Птиц в парке мало. Потому что многие улетели в теплые края*);

10) **ошибки в построении сложного предложения** (*Кай старался отцепить санки, а они будто приросли, а мальчик все время поворачивался и мотал головой, Когда Мурке надоедало возиться с котятами и она уходила куда-нибудь поспать*).

Нередки в речевой практике младших школьников и ошибки **в сфере текста**, проявляющиеся в нарушении отношений между предложениями или частями высказывания (*Старик забросил невод в море и вытащил Золотую рыбку. И старуха послала его попросить новую избу*).

Для планирования и проведения работы над грамматической правильностью речи, по совершенствованию речевой культуры младших школьников необходимо не только правильно квалифицировать разного рода нарушения в их высказываниях, но также знать лингвистическую и психологическую природу этих нарушений, уметь правильно их диагностировать. Одна из основных причин указанных выше речевых ошибок связана с недостаточным речевым опытом детей, с незнанием тех или иных особенностей самой системы русского языка, определенных законов построения синтаксических единиц. Предупреждение и устранение речевых ошибок — одна из составных частей работы в области культуры речи.

ЛИТЕРАТУРА

Методика развития речи на уроках русского языка: пособие для учителя / Под ред. Т. А. Ладыженской. — М., 1980.

И. В. Яковлева (Ульяновск)

УСВОЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И НЕПРОСТРАНСТВЕННЫХ ЗНАЧЕНИЙ ПРЕДЛОГОВ РУССКИМИ ДЕТЬМИ*

1. Постановка задачи

Данное исследование посвящено усвоению пространственных и непространственных значений предлогов русскими детьми. Как известно, пространственные значения в семантической структуре предлогов традиционно рассматриваются как базовые. С этой точки зрения особый интерес представляет вопрос о том, всегда ли именно пространственные значения предлогов будут усваиваться первыми. С точки зрения языкового материала исследование базируется на данных лонгитюдного изучения речи Томы Я. (6,6), которые были проанализированы в аспекте грамматики конструкций в том виде, как она представлена в работах (Fillmore, Kay, O'Connor 1988; Fried, Östman 2004; Goldberg 2006; Tomasello 2003; Лингвистика конструкций 2010), и на записях спонтанной речи из Фонда данных детской речи РГПУ им А. И. Герцена.

* Исследование осуществляется при поддержке РГНФ (проект 11-34-00302а2).

2. Усвоение семантической структуры предлогов

2.1. Усвоение семантики частотных предлогов

Как представляется, вопрос о том, какой аспект семантической структуры того или иного предлога будет первым появляться в речи детей, связан с частотностью данного предлога. По данным частотного словаря русской речи (Турко1968) предлоги *в* и *на* оказываются среди 20 наиболее употребительных слов. Исследование записей спонтанной речи также указывает на высокую частотность данных предлогов в речи взрослых, обращенной к ребенку. Многочисленные исследования (Гвоздев 1981; Цейтлин 2000; Елисеева 2008; Еливанова 2006) показывают, что эти предлоги первыми появляются в речи детей именно в пространственном значении. При этом, как показывают проанализированные нами данные, предлог *в* появляется в речи детей несколько позже, чем предлог *на*, кроме того, предлог *в* в пространственных конструкциях детьми раннего возраста часто опускается (Воейкова 2008; Цейтлин 2000), особенно если последующее слово начинается с согласного звука, в то время как предлог *на* либо произносится, либо заменяется так называемым филером *а*. В исследовании М. Б. Елисеевой (Елисеева 2008) приводятся данные о том, что предлог *на* появляется в пассивном лексиконе ребенка также несколько раньше, чем предлог *в*. Мы предполагаем, что идея контакта с поверхностью и локализации действия на поверхности оказывается ближе детям раннего возраста, чем идея абстрактного проникновения внутрь или нахождения внутри, что часто делает объект недоступным для непосредственного визуального наблюдения. Так в возрасте около двух лет в речи Томы Я. наблюдались попытки описания ситуаций, характерных для предлога *в*, через предлог *на*:

(1) *Ты стираешь на тазике* (Тома Я. 2,4,16).

При этом ребенок осознает в каком-то смысле противопоставленные значения предлогов *в* и *на*. Однако подобного противопоставления нет между значениями предлога *на* и предлога *по* (который появляется несколько позже), поскольку эти два предлога объединяются идеей локализации действия на некоторой поверхности: можно *прыгать на кровати* и *прыгать по кровати* (3,7). В результате подобного объединения значений двух предлогов появляются такие структуры, как:

(2) *Я маленький котенок, я ползаю на полу* (Тома Я. 2,2,22).

(3) *Мы на мостике едем. Там речка, Волга называется. Мы на Волге купаемся* (Тома Я. 3,1,15).

Интересно отметить, что, как показывают наши данные, при усвоении синонимичных конструкций с базовым пространственным значением (*стучать в / стучать по*) идея контакта с поверхностью с целью извлечения громкого звука, передаваемая конструкцией с предлогом *по*, оказывается когнитивно более значимой для детей раннего возраста, чем идея абстрактного проникновения внутрь, ассоциирующаяся с конструкцией с предлогом *в*. Из двух конструкций с глаголами контактно-направленного действия первой появляется конструкция (8) с предлогом *по*, в которую до 3, 5 лет

встраиваются глаголы *стучать* и *ударять*, при этом целью обозначаемого этими глаголами действия чаще всего является извлечение громкого звука в результате контакта с поверхностью:

(4) В.: *Ты что делаешь?*

Р.: *Я как по барабану стучу* (Тома Я. 3,7).

Однако к этому времени уже существовала «замороженная фраза» *стучать в дверь*. О том, что это употребление прежде являлось застывшим, говорит следующий диалог, в записи следующий непосредственно за примером (4):

(5) В.: *А когда мы приходим к тете Гале, мы как стучим?*

Р.: *По двери* Тома Я. (3,7)

Однако к 4 годам использование предлога *в* с глаголом *стучать* становится более осознанным, что можно проиллюстрировать следующим контекстом:

(6) В.: *А когда мы к бабе приедем, с дверью что мы будем делать?*

Р.: *Стучать.*

В.: *Как стучать?*

Р.: *Кулачком.*

В.: *О стенку что ли будем стучать?*

Р.: *Нет, в дверку.*

В.: *Почему в дверку?*

Р.: *Потому что баба откроет.*

В.: *А если по дверке будем стучать, баба откроет?*

Р.: (Смеется.) *Да как откроет, дом сломается* Тома Я. (3,11,6)

Таким образом, если конструкция *стучать в* ассоциируется с некоторой ожидаемой реакцией изнутри, то конструкция *стучать по* ассоциируется с бессмысленным извлечением громкого звука и возможностью нанесения объекту какого-либо вреда, что подсознательно поддерживается нередкой просьбой взрослого: *Не стучи так, сломаешь*. Интересным представляется также следующий диалог, который показывает, что выбор предложной конструкции зависит от местонахождения собеседника и от того, является ли дверь открытой или закрытой.

(7) В.: *Что ты делаешь?*

Р.: *Да я стучу.*

В.: *Как стучишь?*

Р.: *Да вот так.* (Показывает.)

В.: *Ну скажи словами.*

Р.: *Кулачками стучу по столу.*

В.: (Подошла к кухонной двери, которая без ручки и не закрывается, постучала.) *Том, а я что делаю?*

Р.: *По двери стучишь.*

В.: *А может в дверь?*

Р.: *Да по двери.*

В.: (Вышла, прикрыла за собой дверь, опять стучу.) *А теперь что делаю?*

Р.: (Томе эксперимент явно кажется неправдоподобным, так как эта дверь никогда не закрывается, она хихикает.) *Стучишь по двери.* (Открываю входную дверь в квартиру.) *Мам, ты куда? Не уходи!*

В.: *Да я не ухожу. Я просто так. Смотри, а сейчас я что делаю?* (Выхожу за дверь и закрываю ее за собой. Стучусь.)

Р.: (Смеется и открывает мне дверь.) *В дверь стучишь.*

В.: *А может по двери?*

Р.: *Нет, в дверь.*

В.: *А зачем я в дверь стучу?*

Р.: *Ну потому что ты на улице. Чтоб я тебя пустила* Тома Я. (5,2,12).

Итак, к 4 годам в речи ребенка функционируют конструкция (1) с предлогом *в*, представленная примером (6), и конструкция (2) с предлогом *по*, представленная примерами (4) и (5):

7) $\left\{\begin{bmatrix}\text{гр подлежащее}\\ \text{тета-роль агенс}\\ \text{кат. ИГ}\\ \text{пад Им.}\end{bmatrix}, \begin{bmatrix}\text{гф косв. доп.}\\ \text{тета-роль цель}\\ \text{кат. ИГ}\\ \text{пад Вин.}\end{bmatrix}\right\}$ 8) $\left\{\begin{bmatrix}\text{гф подлежащее}\\ \text{тета-роль агенс}\\ \text{кат. ИГ}\\ \text{пад. Им.}\end{bmatrix}, \begin{bmatrix}\text{гф косв. доп.}\\ \text{тета-роль пациенс}\\ \text{кат. ИГ}\\ \text{пад Дат.}\end{bmatrix}\right\}$

2.2. Усвоение семантики менее частотных предлогов

Итак, пространственные значения частотных предлогов усваиваются детьми в первую очередь. В то же время некоторые менее частотные предлоги могут сначала усваиваться и употребляться в их непространственных значениях. Одним таким предлогом, который ребенок может употреблять задолго до усвоения его пространственного значения, является предлог *за*. В речи Томы Я. он появился в 2, 2 в составе «замороженного» сочетания *укусить за*, которое часто использовалось взрослыми в игре, например: *Можно я тебя за носик укушу?* Это сочетание использовалось ребенком с разными дополнениями, но с одним и тем же глаголом: *укуси зя ючку, а ни зя нёську* (‘укуси за ручку, а не за ножку’), *тойка зя нёсик и кусять* (‘только за носик не кусать’). Затем в возрасте 2,3 предлог *за* был употреблен в составе сочетания *пайдем зя мячикам* (‘пойдем за мячиком’), где постепенно стали употребляться другие дополнения. Приблизительно в это же время предлог *за* появляется в сочетании *зя ючку* (‘за ручку’), на основании которого ребенок смог самостоятельно описать ситуацию, когда дети шли, держась за руки, как *фсе зя ючки* (‘все за ручки’). Постепенно эти три «замороженные фразы» стали оформляться в речи ребенка как две конструкции: одна из которых содержит представление о контакте, а другая - о цели. При этом в первую конструкцию V+за+N встраиваются такие глаголы, содержащие представление о контакте, как *брать, схватить, держать, дергать, потянуть, поймать, идти, укусить*, а также *прицепить* и *поцеловать*: *Ти миня зя сётик питипия и мне бойня* (‘Ты меня за хвостик прицепила и мне больно’), *Патиюй миня зя сёську* (‘Поцелуй меня в щечку’). Эти два употребления являются примером того, как конструкция может служить источником генерализации, если профиль глагола хотя бы частично совпадает с профилем конструкции. Подобная генерализация схожа с метафорическим расширением конструкции в речи взрослых [Goldberg 1995]. Во вторую конструкцию V+за+N, содержащую представление о цели, в речи ребенка встраиваются глаголы движения: *пойти, побежать, сбегать, поплыть, потопать, попрыгать.*

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

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

3. Вывод

Проанализированный языковой материал показывает, что наиболее частотные предлоги усваиваются детьми в первую очередь в их пространственном значении. В то же время некоторые менее частотные предлоги в силу их широкого функционального употребления могут сначала усваиваться в их непространственных значениях. При этом усвоение семантической структуры предлогов происходит в составе конструкций, которыми носитель языка оперирует целиком и которые обладают своей семантикой, определяющей их синтаксическую структуру и семантические ограничения на заполнение мест.

ЛИТЕРАТУРА

Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.

Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. –Саратов, 1981.

Еливанова М. А. Освоение детьми пространственных отношений и средств их языкового выражения. — СПб., 2006.

Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.

Лингвистика конструкций / Ред. Е. В. Рахилина. — М., 2010.

Турко Л. А. Частотный словарь русской разговорной речи. / Статистика речи. Отв. ред. Р. Г. Пиотровский. — Л., 1986.

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

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

Fried M., Östman J.-O. Construction grammar: a thumbnail sketch. / Construction grammar in a cross-language perspective. — Amsterdam/Philadelphia, PA, 2004.

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

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

ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО БОГАТСТВА ЯЗЫКА. ВОПРОСЫ СТРОЕНИЯ МЕНТАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА РЕБЕНКА

Л. В. Балашова (Саратов)

КОНЦЕПТ СЕМЬЯ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РЕБЕНКА (по данным ассоциативных реакций школьников)

Обыденное языковое сознание понимается как «совокупность вербально выраженных элементарных единиц знаний о мире усредненного, типового носителя языка.., которая совместно со способами оформления их и оперирования ими ... определяет иерархическую систему концептов, формирующих образ мира, или наивно-языковую картину мира, как принадлежность и естественно-говорящего индивида, и соответствующего этноса» (Караулов 2007: 53). По мнению большинства исследователей, существует несколько качественно различных языковых картин мира (ЯКМ), в частности, — ЯКМ взрослого человека и детская ЯКМ (Постовалова 1988: 32). Для выявления последней большую роль играют ассоциативные словари, которые позволяют «установить предсказуемые направления ассоциативных связей между стимулами и реакциями и таким путем приблизиться к пониманию принципов организации образа мира в сознании носителей языка» (Гольдин 2010: 97).

В данной работе на материале русского ассоциативного словаря (ассоциативные реакции школьников) (Гольдин 2011) исследуется один из фундаментальных концептов в детской ЯКМ — концепт СЕМЬЯ.

Как показал анализ, данный концепт имеет достаточно четкую иерархическую фреймовую структуру полевого типа, где слоты взаимосвязаны, причем значимость отдельных компонентов (слотов) и их когнитивное наполнение динамично изменяются в языковом сознании четырех возрастных групп учащихся (1–4 классы; 5–6 классы; 7–8 классы; 9–11 классы).

В частности, слот «Обобщенное представление о родственниках» не является ядерным во всех возрастных группах, хотя его роль в языковом сознании школьников имеет тенденцию к увеличению к выпускным классам. Это проявляется не столько в числе реакций (они, как правило, единичны или не превышают 5), а в разнообразии лексического состава репрезентантов (ср.: 1–4 классы — ***родные***, ***родственники***; ***род***, ***родимые***, ***фамилия***; 9–11 классы — ***родные***, ***родственники***, ***родное***, ***ячейка общества***, ***ячейка***, ***родные люди***, ***любимая семья***).

В то же время во всех возрастных группах ядерное положение занимает слот «Состав семьи», где безусловное лидерство принадлежит компоненту ***мама*** (1–4 классы — 77 реакций; 5–6 классы — 52; 7–8 классы — 26;

9–11 классы — 33). Интересно, что, несмотря на последовательное сокращение при взрослении числа таких реакций, с 1 по 8 класс именно эта реакция является самой частотной. В 9–11 классе эта позиция переходит к обобщенной и отчасти пространственной реакции ***дом*** (47 реакций), что также весьма показательно (кстати, доля реакции ***дом*** последовательно увеличивается в каждой последующей возрастной группе).

Не менее концептуально значимым оказывается относительное положение компонента ***папа***: в 1–4 классах эта реакция по частотности находится где-то в середине списка — 12 реакций; в 5–6 классах ее доля растет, выходя на вторую (после ***мамы*** позицию — 22 реакций); с 7–8 класса — вновь идет сокращение числа реакций (14), а к выпускным классам сходит почти на «нет» (2 реакции), причем почти не замещается реакцией ***отец*** (1 реакция).

Обобщенное восприятие отца и матери (***родители***) становится одним из центральных лишь к выпускным классам (30 реакций), тогда как с 1 по 8 класс оно не может конкурировать с их раздельным восприятием (9–10 реакций). Из других родственников старшего поколения используется только репрезентант ***бабушка***, причем последовательно в единичных реакциях.

Младшее поколение, напротив, достаточно последовательно воспринимается обобщенно, прежде всего — ***дети***: 1–4 классы — 23 реакции; 9–11 классы — 23; реже — ***ребенок*** (не более 5 реакций), тогда как гендерная дифференциация (***сын***, ***дочь***, ***дочка***) в любой возрастной группе обычно представлена несколькими примерами. Такое положение вполне естественно, поскольку эту концептуальную позицию в сознании ребенка замещает он сам. Не случайно примерно столь же устойчивой реакцией, особенно в младшей возрастной группе учащихся, становится репрезентант ***я*** (1–4 классы — 10 реакций; 9–11 классы — 14). По этой же причине у школьников младшее поколение в семье ассоциируется с родственниками одного поколения, хотя процесс этот идет не слишком активно: ***брат*** (1–4 классы — 11; 5–6 классы — 3; 7–8 классы — 4; 9–11 классы — 2); ***сестра***, ***сестренка*** (1–4 классы — 3; 5–6 и 7–8 классы — 0; 9–11 классы — 2).

Исследование данного слота показывает, что для языкового сознания современных школьников институт семьи существует не как традиционная большая патриархальная (община во главе с предводителем) или малая патриархальная (с абсолютным лидерством отца), а как нуклеарная единица (проживающая на одной территории супружеская пара с детьми, не состоящими в браке). Об этом свидетельствует также частотность обобщенной пространственной реакции ***дом***, ***в доме***, ***родной дом*** — с совмещением переноса типа синекдохи ‘лица, проживающие в доме’ (1–4 классы — 17; 5–6 классы — 12; 7–8 классы — 24; 9–11 классы — 49). В третьей и четвертой возрастных группах к этим реакциям добавляются образные и безóбразные репрезентанты пространственно-синекдохического типа — ***очаг***, ***домашний очаг***, ***квартира***, ***с кем я живу***, тогда как в младших группах возможно включение в состав семьи животных, проживающих в доме (например, ***кошка***). Характерно, что, по мнению социологов и психологов, нуклеарная разновидность семьи является наиболее типичной для современного западного мира и современной России (Кострубина 2011).

Вместе с тем СЕМЬЯ в детской ЯКМ воспринимается с позиции испытуемого (родители — дети). Не случайно во всех группах регулярно фиксируются реакции типа: ***мама, папа, я***; ***папа, мама, я***; ***дочь, мама, папа***; ***мать, отец***; ***родители и сестрёнка, родные люди***; ***сын, отец, мать***; ***мама, папа, дочь***; ***дети, мама, папа***; ***я, мама, папа, брат***. Брачные же связи мужа и жены начинают играть более или менее заметную роль преимущественно в двух старших возрастных группах (1–4 классы: ***муж*** — 2 реакции; 5–6 классы: ***жена*** — 1 реакция; 7–8 классы: ***брак***; ***дети, муж, жена***; ***мужчина***; ***секс*** — по 1 реакции; 9–11 классы: ***жена*** — 4 реакции; ***муж*** –1).

Не менее регулярно в детской ЯКМ в составе концепта СЕМЬЯ представлен слот «Внутрисемейные отношения». При этом преобладающим во всех возрастных группах является восприятие СЕМЬИ как группы людей, связанных не только родственными, но и близкими, доверительными, дружескими отношениями (ср. основные репрезентанты слота: 1–4 классы: ***дружная*** — 16 реакций; ***хорошая*** — 4; ***добрая***, ***любимая*** — 3; ***друг*** — 2; ***дружелюбная***, ***дружность***, ***любовь друг к другу***, ***нормальная*** — 1; 5-6 классы: ***дружба*** — 4; ***близкие люди***; ***дружная***, ***друзья***, ***любовь***, ***много близких людей*** — 1 реакция; 7-8 классы: ***любовь*** — 10; ***дружба*** — 3; ***ласка*** — 2; ***дружность***, ***хорошая*** — 1; 9-11 классы: ***дружная*** — 9; ***любовь*** — 8; ***дружба*** — 3; ***крепкая***, ***хорошая*** — 2; ***близкие***, ***добрая***, ***друг***, ***дружелюбная***, ***единство***, ***родное***, ***связь***, ***тепло*** — 1).

Дети, особенно старших возрастных групп, отмечают также столь важные для подрастающего поколения особенности отношений между поколениями, как ***понимание***, ***забота***, ***ответственность***. Именно это порождает эмоциональный комфорт и положительные ощущения (1–4 классы: ***спокойная***, ***согласие***, ***радостные***, ***радость***, ***радуется***; 5-6 классы: ***смех***; 7–8 классы: ***уют***, ***тепло***, ***весёлая***, ***смех***, ***счастье***; 9–11 классы: ***радость***, ***счастливая***, ***счастье***). Показательно, что эти качества внутрисемейных отношений дети (прежде всего младших групп) относят к собственной семье (1–4 классы: ***люблю***, ***моя семья добрая***, ***моя хорошая***, ***любимая***, ***у меня хорошая семья***; 5–6 классы: ***лучший друг***; 7–8 классы: ***мои любимые***, ***это моя любимая дружная семья***; 9–11 классы: ***любимая семья***, ***любимые***).

В то же время личные эмоции и переживания порождают возможность противоположной оценки внутрисемейных отношений. В качестве их репрезентантов дети используют оценочную (часто просторечную и сленговую) лексику, а в старших возрастных группах и конкретизирующие номинации дискомфортных ситуаций и отношений (1–4 классы: ***геморрой***, ***мученье***; 5–6 классы: ***зверь***; 7–8 классы: ***семья идиотов***, ***проблемы***; 9–11 классы: ***ужас***, ***больная***, ***жесть***). Единичные реакции на стимул «семья» (***уйти***, ***первая семья***) вводят нас в круг конкретных проблем, связанных в основном с отношениями между родителями.

Значительно меньшую роль во фреймовой структуре концепта СЕМЬЯ в детской ЯКМ занимают слоты «Благосостояние семьи» (репрезентанты — ***богатая***, ***машина*** и пр.); «Род деятельности членов семьи» (репрезентанты — ***предприниматель***, ***завод***, ***работа*** и пр.); «Совместное времяпрепровождение» (репрезентанты — ***гуляет***, ***играть***, ***еда***, ***стол***, ***торт***, ***пирог*** и пр.) и

некоторые другие. Однако в целом достаточно четкой является ориентация школьников на конкретные (знаковые, с их точки зрения) проявления благосостояния, приятного совместного времяпрепровождения (праздничное застолье, прогулки и игра).

Ряд из этих, периферийных, и рассмотренных выше ядерных слотов дополняются, корректируются за счет реакций на слова-стимулы, конкретизирующие членов семьи и др., например, «мама», «папа», «дочь», «сын», «дед», «бабушка», но общая структура фрейма СЕМЬЯ остается неизменной.

ЛИТЕРАТУРА

Гольдин В. Е. Концептуальные переменные образа мира по данным ассоциативных словарей // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 26–30 мая 2010 г.). Вып. 9(16). — М., 2010. — С. 97–102.

Гольдин В. Е. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. Т. I. От стимула к реакции.– Саратов, 2011.

Караулов Ю. Н. Способы существования элементарных единиц знания в обыденном языковом сознании // Язык и действительность: Сборник научных трудов памяти В. Г. Гака. — М., 2007. — С. 53–61.

Кострубина Е. А. Гиперконцепт «Семья / Дом — Family / Home» в русской и английской лингвокультурах: Дис. ... канд. филол. наук. — Омск, 2011.

Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. — М., 1988. — С. 8–69.

Т. В. Батыркаева, Т. И. Доценко (Пермь)

ПУТИ ОСВОЕНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СТРУКТУРЫ ЕСТЕСТВЕННОЙ КАТЕГОРИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Категориальная система человека представляет собой когнитивную по своей природе систему взаимосвязанных категорий. Естественные категории (в другой терминологии — «категории естественных объектов» (Болдырев 2007), «категории обыденного сознания или категории “здравого смысла”» (Величковский 2006: 44), «субъективные категории» (Григорьев 2005)) есть результат познания объективной реальности наивными носителями языка. Являясь по сути своей семантическими, естественные категории «носят всегда ... языковой характер» (Кубрякова 2010: 14) и обладают «двойным языковым значением» (Залевская 2011: 36): психологическим и системно-логическим, что обеспечивает им вхождение и в социальные, и в личностные системы.

Категории как «мыслительные реалии имеют ... внутреннюю структуру, отражающую реалии объективного мира» (Rosch 1973: 113–114). Внутренняя структура категории может рассматриваться как в горизонтальном, так и в вертикальном сечении. В научных исследованиях горизонтальная структура категорий определяется разными принципами организации: традиционным (классическим), принципом «семейного сходства», прототипическим и др.,

что является «следствием разнообразия источников получения знаний и представлений об окружающем мире» (Болдырев 2006: 15). Вертикальная, иерархическая структура категории предполагает наличие трех уровней: вышестоящего, нижестоящего и среднего. Средний уровень категории находится в центре иерархии и чаще всего является базовым (базисным), или первичным. Базовыми, первичными называются понятия, которые усваиваются, запоминаются быстрее и успешнее, чем остальные, например: в ряду *фрукт — яблоко — антоновка* таковым является яблоко (Brown 1958; Ахутина 1994). Однако первичные (базовые) понятия могут занимать разные места в родо-видовой иерархии, то есть базисный уровень может быть подвижным, относительным (Hoffmann, Ziessler 1982), и определяется он прагматической значимостью.

Гипотеза исследования. Прототипические эффекты горизонтальной структуры категории и эффекты базового уровня иерархической структуры позволяют сделать предположение о том, что освоение внутренней структуры категории может происходить в двух направлениях: и по «горизонтали», и по «вертикали».

Цель исследования — выявление путей освоения внутренней структуры естественных категорий детьми 6-7 лет.

Методика эксперимента. Поставленная задача решалась с помощью метода классификации (Лурия 1998: 79-85), одной из разновидностей которого является классификационная методика «Дополни ряд...» (Ясюкова 1999). Участникам эксперимента предлагалась пара слов, принадлежащих к одной категории. Дети должны были продолжить предложенный ряд слов (ответить на вопрос: «Какие еще слова сюда подойдут, что еще можно добавить?») и пояснить свой ответ (ответить на вопрос «Почему?»).

Экспериментальным материалом стали 4 ряда слов из разных категорий:

- *кастрюля, тарелка, ...* ***(посуда),***
- *шкаф, диван, ...* ***(мебель),***
- *окунь, карась, ...* ***(рыба),***
- *Санкт-Петербург, Париж, ...* ***(город).***

Предложенные в эксперименте категории являются качественно разными. Во-первых, эти категории отличаются друг от друга по своему составу: категории «посуда» и «мебель» являются совокупностью разнородных и разнофункциональных объектов; категория «рыба» представляет собой совокупность более или менее однородных объектов; категория «город» отличается тем, что ее компоненты представляют собой совокупность служащих для индивидуализации и идентификации объектов имен городов, которые не доступны для перцептивного восприятия их целиком. Во-вторых, они различны по способу вербализации членов категорий: члены категорий «посуда», «мебель», «рыба» вербализуются с помощью имен нарицательных; члены категории «город» — с помощью имен собственных. В-третьих, различны сами имена категорий: для категорий «посуда» и «мебель» используются собирательные существительные, а для категорий «рыба» и «город» — конкретные имена существительные в обобщенном значении.

В эксперименте участвовало 25 детей. В результате эксперимента было получено 94 ряда слов и 72 имени категорий. При этом дети для обозначения категорий в 95% случаев пользуются номинациями «рыбы» и «города/городы», то есть формой множественного числа: *окунь, карась, ... щука, рак — **это рыбы**; Санкт-Петербург, Париж, ... Москва, Америка, Оса, Украина, Китай — **это города.***

Анализ экспериментального материала позволяет утверждать следующее.

1. Освоение естественных категорий у детей до 6–7 лет начинается с освоения ***горизонтальной структуры*** и происходит преимущественно на одном, базовом, уровне обобщения: дети могут ставить в один ряд слова *окунь, карась, олень, корова* или *Париж, Москва, Англия, дом*. Кроме того, имя категории, полученное из речевого инпута взрослых, в речевой деятельности ребенка может функционировать как название одного из членов категории, например: ряд слов *окунь, карась* дети дополняют словами *рыбка, лягушка* (в этом случае слово *рыбка* употребляется в конкретном значении и становится в один ряд с членами категории).

Подобные эффекты горизонтального уровня связаны с тем, что освоение внутренней структуры естественных категорий зависит как от когнитивного, так и языкового развития ребенка. Процесс освоения категории, по образному выражению Л.С. Выготского, может происходить как процесс «прорытия тоннеля» (Выготский 2000: 383), т. е. от категории к имени и от имени к категории.

2. Освоение ***вертикальной структуры*** зависит, прежде всего, от места базового уровня в иерархической структуре той или иной категории. Для категорий «посуда» и «мебель» базовым является уровень конкретных имен (*ложка, чашка* и *стул, стол*), так как для ребенка в раннем возрасте более важным было отличить чашку от ложки («ложка — это ложка, ложкой суп едят...») и стул от стола («вот это стул, на нем сидят, вот это стол, за ним едят»), чем посуду от мебели (ср. Ахутина 1994: 44–51). Поэтому освоение категорий «посуда» и «мебель» идет в направлении снизу — вверх: от нижестоящего, базового уровня к среднему и вышестоящему (Рис. 1). Например: *КАСТРЮЛЯ, ТАРЕЛКА ... ложка, кружка — **посуда***; *ШКАФ, ДИВАН ... кресло, стул, тумбочка — **вещи***.

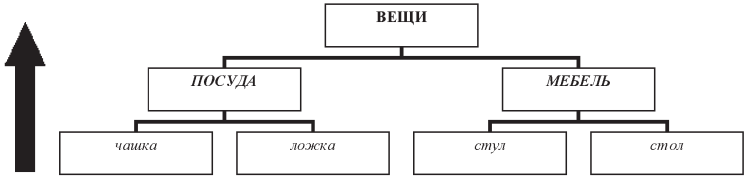

Рис. 1. Иерархическая структура категорий «посуда» и «мебель»

Для категории «рыба» базовым является уровень родовых имен, так как для ребенка более важно научиться сначала отличать рыб от других представителей животного мира (птиц, насекомых, зверей), а уже потом — щуку от ерша. Поэтому освоение категории «рыба/рыбы» идет от базового уровня одновременно в двух направлениях: к вышестоящему и к нижестоящему (Рис. 2). Например: *ОКУНЬ, КАРАСЬ... олень, лось — **животные***; *ОКУНЬ, КАРАСЬ... рыба, щука, осьминог, акула — **рыбы***; *ОКУНЬ, КАРАСЬ... ёрш, щука — **рыбы***.

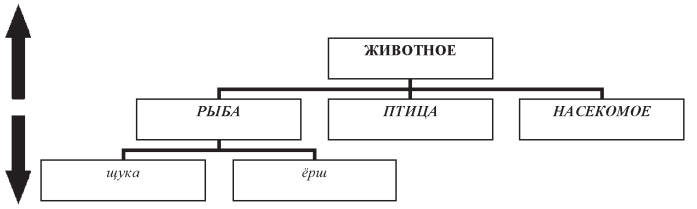

Рис. 2. Иерархическая структура категории «рыба».

Таким образом, освоение категорий «посуда» и «мебель» идет в одном направлении (снизу — вверх), поэтому они значительно лучше освоены детьми: в среднем 74% ответов детей содержат однородные цепочки слов и стандартные имена категорий — ***посуда*** и ***мебель***. Освоение категории «рыба» идет одновременно в двух направлениях, что, по-видимому, замедляет процесс освоения данной категории детьми: лишь 24% ответов детей содержат однородные цепочки слов и стандартные имена категории — ***рыба/рыбы***.

В категории «город» базовым является нижестоящий уровень, то есть уровень конкретных имен (*Оса, Пермь, Москва*), поэтому освоение категории «город» идет в одном направлении: от нижестоящего, базового уровня к среднему и вышестоящему (Рис. 3). Несмотря на это, категория «город» (как и категория «рыба») оказалась слабо освоенной детьми 6–7 лет: только 24% ответов детей содержат однородные цепочки слов и стандартные имена категории — ***города/городы***.

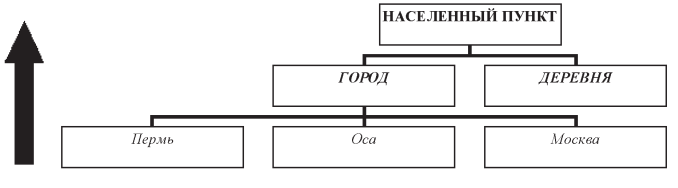

Рис. 3. Иерархическая структура категории «город»

Слабую освоенность детьми категории «город» можно объяснить тем, что освоение ее вертикальной структуры идет по тому же маршруту, что и освоение категорий «посуда» и «мебель», так как дети часто принимают имена собственные за нарицательные: *САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ... Москва — **это все Москва тоже***; *САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ... Россия, Китай, деревня — **города.*** Поэтому лишь ¼ часть детей в условиях нашего эксперимента «демонстрируют» освоение вертикальной структуры категории по

принятым правилам: *САНКТ-ПЕТЕРБУРГ, ПАРИЖ... Москва, Пермь, Оса — **города***.

Таким образом, освоение внутренней структуры естественных категорий у детей идет в двух направлениях (по «горизонтали» и по «вертикали») и обусловлено разными факторами: местом базового уровня в иерархической структуре категории, перцептивной доступностью объектов, входящих или включаемых детьми в категорию, способом вербализации имени категории и ее членов, а также уровнем развития когнитивной и языковой компетенции ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т. В. Проблема строения индивидуального лексикона человека в свете идей Л. С. Выготского // Вестник Московского университета. — Сер. 14: Психология. — 1994. — № 4.

Болдырев Н. Н. Репрезентация знаний в системе языка // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2007. — № 4.

Болдырев Н. Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2006. — № 2.

Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: учеб. пособие для студ. вузов. — В 2 т. — Т. 2. — М., 2006.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Психология. — М., 2000.

Григорьев А. А. Репрезентация лексических категорий в языковом сознании: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2005.

Залевская А. А. Значение слова через призму эксперимента. — Тверь, 2011.

Кубрякова Е. С. Проблемы естественной категоризации в языке // Проблемы функциональной грамматики. — СПб., 2010.

Лурия А. Р. Язык и сознание.– М., 1998.

Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе: Методическое руководство. — СПб., 1999.

Brown R. Words and Things. — NY., 1958.

Rosch E. H. Natural categories // Cognitive Psychology. — 1973. — № 4.

Hoffmann J. Begriffe und ihre Merkmale [concepts and their features] // Zeitschrift fuer Psychologie. — 1982. — № 190.

В.В. Казаковская (Санкт-Петербург), И. Балчюниене (Каунас, Литва), Л. Камандулите-Мерфелдиене (Каунас, Литва)

ЦВЕТОВЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В РЕЧЕВОМ ОНТОГЕНЕЗЕ*

1. Вступительные замечания. В докладе обсуждается проблема раннего усвоения цветовых прилагательных ребенком и та роль, которую в этом процессе играет инпут. Вопрос о том, существует ли связь между речью, обращенной к ребенку, и речью самого ребенка, относится к числу наиболее острых в современной теории речевого онтогенеза и сопряжен с проблемой,

* Исследование выполнено при поддержке Фонда Президента РФ (грант НШ-1348.2012.6 «Петербургская школа функциональной грамматики») и научно-исследовательского совета при Литовской академии наук (грант LIT-6-13).

получившей название *negative evidence* (E. V. Clark, M. M. Chouinard, M. Saxton, C. E. Snow, C. Strapp, M. J. Farrar, G. F. Marcus). Этот вопрос может быть сформулирован следующим образом: влияет ли корректирующая тактика взрослого на усвоение языка (в нашем случае — цветовых лексем) ребенком? В последнее десятилетие появились выполненные на материале разноструктурных языков наблюдения, результаты которых положительно отвечают на поставленный вопрос применительно к сфере глагольной и номинативной морфологии (Kilani-Schoch *et al.* 2008; Казаковская 2010 и др.). При этом попытки кросс-лингвистического анализа адъективного инпута весьма немногочисленны (Kamandulyt -Merfeldien *et al.* 2010; Казаковская, Балчюниене2013).

В центре нашего внимания – реплики-реакции взрослого: они наиболее распространены в диалоге с ребенком и, как оказывается, существенны для становления различных компонентов его коммуникативной компетенции, поскольку предоставляют позитивные / негативные сигналы (свидетельства) для успешного усвоения определенного языкового феномена в процессе речевого онтогенеза. Недавние исследования показали чрезвычайное разнообразие реактивных реплик в коммуникативном, прагматическом и структурном аспектах инпута. Настоящий опыт сопоставительного изучения речи-источника направлен на изучение ее влияния на усвоение семантики цвета и средств ее языкового выражения в морфологически богатых балто-славянских языках, в которых прилагательные «напоминают существительные» (Воейкова 2011; Kamandulyt 2010).

Выбор предмета анализа – признаковых лексем цвета – обусловлен тем обстоятельством, что данная группа слов является в речи детей самой распространенной среди прилагательных начального адъективного лексикона. Несмотря на то, что эмпирийные прилагательные усваиваются легче рациональных и начальные представления детей о лексико-грамматических разрядах обнаруживаются раньше, чем происходит различение однородных свойств внутри каждого из них (Цейтлин 1996), — цветовые лексемы вызывают затруднения. Они чаще других используются детьми неправильно, в том числе вместо прилагательных из других классов (Andrick, Tager-Flusberger 1986; Davies *et al.* 1994; 1998; Schatz *et al.* 1996; Braisby, Dockrell 1999; Blackwell 2005).

Сложность в усвоении цветовой семантики связана с рядом объективных факторов. Во-первых, в классе цветообозначений не существует иерархии. Во-вторых, один и тот же цвет может относиться к разным объектам. В-третьих, принцип контраста не является типичным для данного класса слов, в силу чего в этой сфере отсутствуют так называемые бинарные категории. Наконец, трудность представляет понимание того, что различные цветовые оттенки «принадлежат» одному цвету.

Конкретизируя положения, сформулированные в результате анализа диалогического аспекта усвоения ребенком прилагательных (Казаковская 2012), полагаем, что секрет успешного усвоения признаковых слов — и особенно цветовых прилагательных — кроется в особом устройстве того фрагмента инпута, который сопровождает этот процесс в ходе речевого взаимо-

действия с ребенком. Думается, что адъективный инпут должен быть не только и, возможно, даже не столько обильным, сколько хорошо организованным в структуре диалога.

2. Корпус данных и методология исследования. Результаты получены в ходе анализа двух лонгитюдных корпусов данных: затранскрибированных и закодированных (CHILDES, B. MacWhinney) записей естественного диалога между взрослыми членами семьи и типично развивающимися детьми-монолингвами — русским мальчиком Ваней (Санкт-Петербург, Россия) и литовской девочкой Моникой (Каунас, Литва) одинакового биологического возраста (1,8–2,8), лингвистического уровня развития (*MLU*) и социального статуса (*SES*). Объем анализируемого корпуса составил 251 862 словоупотребления, содержащихся в 61 часе расшифрованных аудио- и видеозаписей.

Все реплики взрослых, относящиеся к адъективному высказыванию ребенка, были закодированы в позициональном, прагматическом, структурном и лингво-эмоциональном аспектах. Позициональный анализ позволил классифицировать инициативные и реактивные реплики. Прагматический анализ предполагал определение «фокуса приложения» реактивной реплики — содержательной или формальной стороны высказывания ребенка, в соответствии с чем реакции интерпретировались как конверсациональные или металингвистические. На основе структурной классификации были выделены реплики-повторы, реформуляции, расширения, кларификации и исправления (Kilani-Schoch *et al*. 2008; Kazakovskaya, Bal iūnien 2012). Лингво-эмоциональный аспект интерпретации реплик предусматривал определение позитивного, негативного или нейтрального статуса реакции на правильные / ошибочные высказывания ребенка.

3. Результаты анализа

3.1. Первые цветовые прилагательные в начальном лексиконе детей. Первые цветовые прилагательные в речи литовской девочки появляются в 1,8 как эхо-повтор инициативной реплики взрослого, тремя месяцами позже она самостоятельно продуцирует: *raudonas* ‘красный’, *alias* ‘зеленый’, *geltonas* ‘желтый’, *m lynas* ‘синий’, *baltas* ‘белый’. Далее репертуар цветовых лексем постепенно и равномерно пополняется. В речи русского мальчика цветовые прилагательные появляются позже — в 2,1 — после так наз. адъективного взлета: среди двадцати новых признаковых слов пять лексем обозначают цвет: *белый, красный, серый, синий, желтый*.

В результате сравнительного анализа наиболее частотных прилагательных в речи обоих детей были отмечены общие цветовые лексемы: *красный* (рус. – 100, лит. — 33), *зеленый* (рус. — 71, лит. — 26), *синий* (рус. — 53, лит. — 15), *белый* (рус. — 44 , лит. — 21). Данные прилагательные попадают и в сегмент пересечения с наиболее частотными лексемами речи-источника, что подтверждает наличие корреляции «инпут *vs.* аутпут» (J. Bybee).

Процесс усвоения цветовой семантики сопровождается ошибками. Они наблюдаются у обоих детей вплоть до конца третьего года жизни и, предположительно, далее. К случаям неверного употребления прилагательных относятся их внеконтекстность (по предварительным данным, это самый распространенный случай) и сверхгенерализация (например, *красный* может

использоваться вместо других цветовых лексем). Кроме того, дети могут правильно называть цвет единичных предметов, но ошибаться при определении цвета в их группе, либо правильно использовать цветовые лексемы только в составе «замороженных фраз» (Kamandulyt 2010).

3.2. Тактика взрослых. Как упоминалось, реактивные реплики взрослого, содержащие лексемы цветовой семантики, доминируют (рус. — 87%; лит. — 75%):

Ребенок (2,6): *Темно-зеленый* [temnoizjony], *темно-зеленая* [temnoizjona] *машина* [masinja].
Взрослый: ***Ага, темно-зеленая.***

Большинство реплик взрослого является реакцией на то, что именно было сказано ребенком (рус. — 90%, лит. — 77%), а не на то, как это было сказано (рус. – 10%, лит. – 23%); иными словами, преобладают конверсациональные типы реплик:

Ребенок (1,11): *M lynas* [m jynas], *baltas* [batas]. ‘Синий, белый.’
Взрослый: **Koks ia*?*** ‘Какой здесь?’
Ребенок: *Baltas* [batas]. ‘Белый.’
Взрослый: ***Čia raudonas***. ‘Здесь красный.’
Ребенок: *Čia raudonas* [jadonas]. ‘Здесь красный.’

Ребенок (2,6): *Темно-зеленая* [temnoize].
Взрослый: ***Да, действительно, темно-зеленая машина***.

Между тем на начальном этапе функционирования признаковых лексем в речи детей многочисленные металингвистические реакции взрослых корректировали флексию, достраивали признаковую словоформу, шлифовали ее фонетический облик:

Взрослый: *Какой груз?*
Ребенок (2,1): *Красный* [kasij].
Взрослый: ***Красный?***

либо были направлены на выяснение того, какой именно цвет хотел назвать ребенок:

Ребенок (1,8): *Balto* [bata]. ‘Белый.’
Взрослый: ***Balto reikia, Monika? Tu sakei balto? Pirmą kartą tokį odį i girdau i Monikos. Balto.*** ‘Белый нужен, Моника? Ты сказала «белый»? Первый раз это слово услышала от Моники. Белый.’

Дистрибутивный анализ прагматических реакций взрослых на семантически ошибочные и, напротив, правильные случаи использования цветовых прилагательных показал сходные результаты. В обоих корпусах преобладают конверсациональные реплики (91%), однако в литовском инпуте значительно больше метареакций на ошибки (рус. — 3%, лит. — 12%).

Данные структурного анализа реакций свидетельствуют о вполне очевидных преференциях взрослых: результаты сопоставимы в отношении частотности использования определенных типов структур в диалоге с детьми. Основные тенденции взрослого окружения сводятся к употреблению расширений и эхо-повторов детской реплики с прилагательным:

Взрослый: *Опять с машинами*.

Ребенок (2,4): *Новые* [ноии].
Взрослый: ***С новыми, да?***

Ребенок (2,4): *Karoliukai* [kaloliukai] *raudoni* [jadoni]. ‘Бусинки красные.’
Взрослый: *Karoliukai raudoni?* ‘Бусинки красные?’
Ребенок: *Karoliukai* [kaloliukai] *raudoni* [jadoni]. ‘Бусинки красные.’

Реформуляции, фокус-повторы и исправления распространены в меньшей степени:

Ребенок (2,1): *Белые* [beii] *нет* [e~a]*.
Взрослый: *Белых не было?*

Ребенок (2,3): *Raudoni* [ladoni] *me kiukai*. ‘Krasnyje mishki.’
Взрослый: *Raudoni*. ‘Red.’
Ребенок (2,2): *Čia raudonas* [: jadonas]. ‘Eto krasnyj.’
Взрослый: *Ne, m lynas*. ‘Net, sinij.’

Структурные типы реакций русских и литовских взрослых на семантически ошибочные и правильные случаи использования цветовых прилагательных идентичны. В обоих корпусах среди реакций на семантически ошибочные цветовые прилагательные доминируют исправления (рус. — 39%, лит. — 55%), в то время как в сфере реакций на правильно употребленные лексемы цвета преобладают фокус-повторы (рус. — 44%, лит. — 43%).

В целом лингво-эмоциональный аспект реактивной тактики взрослых может быть охарактеризован как позитивно-нейтральный. Однако русскоязычные взрослые в большей степени склонны одобрить и поощрить сказанное мальчиком и тем самым поддержать его как партнера в диалоге: 23,5% реплик составляют реакции, содержащие соответствующие релятивы (*да, правильно* и под.) и модусные рамки (ср. в лит. — 8%).

4. Выводы. Несмотря на то, что верификация гипотезы требует привлечения большего количества языков, различающихся в типологическом отношении, а также сбалансированного в гендерном отношении увеличения корпусов внутри каждого языка, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что роль речи-источника в рассматриваемом процессе весьма существенна: частотность семантических доминант в речи взрослого и ребенка коррелирует. Основной механизм воздействия инпута на складывающуюся «цветовую систему» ребенка проявляется в разнообразных тактиках реагирования взрослого.

ЛИТЕРАТУРА

Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. — М., 2011.

Казаковская В. В. Реактивные реплики взрослого и усвоение ребенком грамматики родного языка // Вопросы языкознания. — 2010. — № 3. — С. 3–29.

Казаковская В. В. Речь взрослого и усвоение ребенком прилагательных: анализ русского лонгитюдного корпуса данных // Вопросы психолингвистики. — 2012. — № 2. — С. 128–136.

Казаковская В. В., Балчюниене И. Роль речи взрослого в усвоении ребенком прилагательных (на материале русского и литовского языков) // Исследования по славянским языкам. — 2013.

Цейтлин С. Н. Усвоение ребенком прилагательных // Детская речь: норма и патология. — Самара, 1996. — С. 4–15.

Andrick G. R., Tager-Flusberger *H.* The acquisition of colour terms // Journal of Child Language. — 1986. — Vol. 13. — P. 119–134.

Blackwell A. A. Acquiring the English adjective lexicon: Relationships with input properties and adjectival semantic typology // Journal of Child Language. — 2005. — Vol. 32. — P. 535–562.

Braisby N., Dockrell J. Why is colour name difficult? // Journal of Child Language. — 1999. — Vol. 26. — P. 23–47.

Davies I. R. L., Corbett *G. G., McGurk H., Jerret D.* A developmental study of the acquisition of colour terms in Setswana // Journal of child language. — 1994. — Vol. 21. — P. 693–712.

Davies I. R. L., *Corbett G. G., McGurk H., MacDermid C.* A developmental study of the acquisition of Russian colour terms // Journal of child language. — 1998. — Vol. 25. — P. 395–417.

Kamandulyt L. Acquisition of Lithuanian adjective: Lexical and morphosyntactic features: Summary of Doctoral Dissertation. — Kaunas, 2010.

Kamandulyt -Merfeldien L., Fürst B., Dressler W. U., Sauerland U. On the acquisition of adjective gradation in Lithuanian and German // Darbai ir dienos. — 2010. — Vol. 54. — P. 267–276.

Kazakovskaya V. V., Bal iūnien I. Interrogatives in Russian and Lithuanian child-directed speech: do we communicate in the same way? // Journal of Baltic Studies. — 2012. — Vol. 43 (2) — P. 197–218.

Kilani-Schoch M., Bal iūnien I., Korecky-Kröll K., Laaha S., Dressler W. U. On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology // Journal of Pragmatics. — 2008. — Vol. 41 (2). — P. 129–159.

Shatz M., Behrend D., Gelman S. A., Ebeling K. S. Colour terms knowledge in two-year-olds: Evidence for early competence // Journal of Child Language. — 1996. — Vol. 23. — P. 177–199.

Soja N. N. Young children’s concept of colour and its relation to the acquisition of colour words // Child Development. — 1994. — Vol. 65. — P. 918–937.

А. Д. Кошелев (Москва)

МЕТАФОРА И МЕТОНИМИЯ РЕБЕНКА: ХАРАКТЕРНЫЕ ПРИЗНАКИ ФОРМИРОВАНИЯ ВЗРОСЛОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МИРА, МЫШЛЕНИЯ И ЯЗЫКА

1. Когнитивно-лингвистический подход к описанию лексической многозначности. При описании лексических значений мы будем опираться на две независимые концепции: теорию акад. В. В. Виноградова (Виноградов 1977), различающую у знаменательных слов основные и производные значения, и теорию «базовых концептов» Э. Рош, Дж. Лакоффа и др., описывающую первичные понятия, которые начинают формироваться у ребенка в конце первого года жизни и отражают его начальную классификацию окружающего мира. При этом мы покажем, что, во-первых, основные значения слов суть базовые концепты, а во-вторых, что для человеческого языка характерна многозначность вполне определенного типа: производные значения возникают как метафорические и метонимические употребления слов в основных значениях.

Согласно В.В. Виноградову, в знаменательном слове следует различать основное значение, описывающее «кусочек действительности», и производные (метафорические и метонимические) значения — семантические дериваты этого основного значения. Например, основное значение слова *дерево* — ‘многолетнее растение с твердым стволом...’, а производное — ‘то же, что древесина’.

В соответствии с когнитивным исследованиям Э. Рош, Б. Берлина, П. Экмана, Дж. Лакоффа и др., см. (Лакофф 2004: 52–85), **первичные категории**: «деревья», «тарелки», «собаки», «яблоки» и др., задающие начальную классификацию предметного мира ребенка, формируются у него с конца первого года жизни, причем благодаря сугубо когнитивным процессам развития, независимо от «растущего» в нем родного языка. Кроме того, «дети **усваивают имена вещей на этом уровне** раньше всего». Когнитивные единицы, задающие такие категории, стали называть базовыми концептами. Согласно Дж. Лакоффу, базовый концепт обладает единой, или **общей формой** (overall shape) и набором **типичных действий**, осуществляемых с этой формой. Далее мы будем для простоты рассматривать только базовые концепты, задающие классы предметов. Базовый концепт можно мыслить как целостный ментальный объект (типизированный предмет), хранящийся в памяти ребенка и задающий класс предметов, сходных с ним по форме и действиям с ними. Например, ментальный объект ДЕРЕВО хранится в виде целостного и типизированного пространственного образа (объемной формы) дерева и типичных взаимодействий с ним (поливать дерево, лезть на него, срывать с него плоды...). Аналогично, объект ТАРЕЛКА — это типичная объемная форма тарелки плюс стандартные действия с ней: есть из тарелки, класть еду в тарелку, мыть тарелку. Благодаря своей форме и действиям такие объектные репрезентации (базовые концепты) задают категории конкретных предметов (подробнее об этом см. в (Кошелев 2011: 702–715)).

Иначе говоря, основное значение слова *дерево* (‘многолетнее растение с твердым стволом и ветвями...’) описывает ту же когнитивную единицу, что и формирующийся в памяти ребенка ментальный объект ДЕРЕВО (форма дерева и возможные взаимодействия с ним). Это же верно для основного значения слова *тарелка* и ментального объекта ТАРЕЛКА.

В итоге мы получаем следующую когнитивно-семантическую схему слова:

(I) Имя — Основное значение — Референты

Дерево — объект ДЕРЕВО — конкретные деревья (члены категории)

Тарелка — объект ТАРЕЛКА — конкретные тарелки (члены категории)

2. Усвоение основных значений. Эта простая схема позволяет объяснить, каким образом ребенок усваивает знаменательные слова родного языка. Объекты типа ДЕРЕВО, ТАРЕЛКА, начинают формироваться в его памяти примерно с девятимесячного возраста. Следовательно, к началу произнесения ребенком первых слов (с 12–13 месяцев) некоторые из таких объектов уже существуют в его памяти, пусть и в нечетком пока, генерализованном виде (Кошелев 2009). Поэтому, когда ребенок слышит слова *дерево* или *тарелка*, ему нужно лишь догадаться, к какому из хранящихся в его памяти объектов оно относится. И дети легко это делают, наблюдая, какие предметы называют этими словами их близкие. Они быстро понимают, что ментальному объекту ТАРЕЛКА соответствует имя *тарелка*, а объекту ДЕРЕВО — имя *дерево**

Номинация, основанная на схеме (I), называется прямой номинацией. В ней имя (слово) используется как этикетка для хранящегося в памяти человека типизированного ментального объекта (базового концепта). В речевых номинациях эта этикетка переносится на конкретные предметы, задаваемые ментальным объектом.

Коснемся трех основных сфер речемыслительной деятельности ребенка полутора-двух лет, соответствующих схеме (I): ментального представления действительности (картины мира), мышления и речи. Формирующиеся в памяти ребенка базовые концепты отнюдь не изолированы друг от друга. Они образуют ассоциативную сеть: концепт ДЕРЕВО связан с концептами ЗЕМЛЯ, СОЛНЦЕ, ВОДА, ЯБЛОКО, ПОЛИВАТЬ, СРЫВАТЬ (яблоки) и др. Концепт ТАРЕЛКА — с концептами ЛОЖКА, КАША, СТОЛ, КУШАТЬ, СИДЕТЬ и т. д. В результате в сознании ребенка формируется сеть базовых концептов, представляющая окружающий его мир в виде совокупностей целостных объектов, действий, масс (ЗЕМЛЯ, ВОДА) и мест (РЕКА, ДОРОГА). Мышление ребенка оперирует этими базовыми концептами, формируя из них мысли, или мысленные ситуации — два или более концепта, связанных действиями или отношениями**. Эти ситуации и описывает ребенок, используя усвоенные им слова в основных значениях.

3. Усвоение производных значений. Однако с какого-то момента ребенок замечает неожиданное для себя явление: окружающие его взрослые иногда нарушают «номинативную конвенцию» и называют известным ему словом совершенно другой, «чужой» референт, т. е. предмет или действие, заведомо не принадлежащее к классу прямых референтов слова. Например, словом *дерево* они называют деревянный стол (указывая на материал, из которого он сделан), словом *тарелка* — медную пластинку ударного музыкального инструмента, словом *петух* — человека, фразой *Молоко убегает* — вскипающее молоко и пр.

На первых порах ребенок негативно воспринимает «неправильные» номинации взрослых (Цейтлин 2000: 199–201; Елисеева 2008: 113–114). Однако через некоторое время ребенок начинает каким-то загадочным образом понимать, что эти номинации тоже правильные, но основаны на совершенно ином принципе: слово называет чужой объект метафорически — не по совокупности его свойств, соответствующей целостному ментальному объекту, как в случае прямой номинации, а по какому-то его **отдельному** свой-

* Ср. воспоминание Блаженного Августина: «Я схватывал памятью, когда взрослые называли какую-нибудь вещь и по этому слову оборачивались к ней; я видел это и запоминал: прозвучавшим словом называется именно эта вещь. Что взрослые хотели ее назвать, это было видно по их жестам, по этому естественному языку всех народов, слагающемуся из выражения лица, подмигиванья, разных телодвижений и звуков...» (Исповедь).

** В соответствии с классическим определением И. М. Сеченова: «...всякую мысль можно рассматривать как сопоставление мыслимых объектов друг с другом в каком-либо отношении» (Сеченов 2010: 92).

ству. Называя словом *дерево* стол, взрослые указывают на свойство стола ‘деревянный, сделанный из дерева’. При этом другие свойства объекта ДЕРЕВО, отсутствующие в референте стол, игнорируются. Аналогично, называя медную пластинку словом *тарелка*, они указывают лишь на схожесть ее формы с формой тарелки и т. д.

4. Три синхронных скачка в развитии ребенка. Естественно задаться вопросом, как ребенок догадывается об этом новом механизме номинаций (их называют косвенными номинациями)? Ведь никто ему этот механизм не разъясняет, поскольку носители языка его просто не замечают. Но даже при всем нашем желании объяснить что-то ребенку, это не просто сделать. Ведь остенсивно задать референт — указать на предмет рукой или взглядом, как это было при усвоении прямых номинаций — здесь невозможно, поскольку нельзя указать на отдельное свойство вещи. Иначе говоря, ребенок самостоятельно усваивает данный механизм.

Это — центральный момент рассуждения. Согласно нашей гипотезе, чтобы ребенок оказался способным к пониманию и порождению таких косвенных номинаций — использованию слов в метафорическом и метонимическом значении — в его развитии должны произойти более или менее одновременно три независимых скачка: один — в представлении окружающего мира, другой — в мыслительной сфере, третий — в его языковой способности.

Картина мира: разложение концептов на компоненты. Необходимо предположить, что способность понять такую «странную» номинацию ребенок обретает только после того, как в его когнитивном развитии происходит очередной (и революционный) шаг: он научается дифференцировать в своих ментальных объектах **отдельные** свойства. В объекте ДЕРЕВО он вычленяет материал (древесину). Это же свойство он распознает и в воспринятом деревянном столе — предмете из совершенно другой категории. Аналогично, в объекте ТАРЕЛКА он дифференцирует ее форму как отдельное, самостоятельное свойство — основу для сравнения с совершенно иным предметом — металлическим диском, также относящимся к другой категории предметов, поскольку он предназначен для иных целей и потому с ним осуществляют совершенно другие действия, чем с тарелкой и пр.

Как свидетельствуют экспериментальные данные, указанная когнитивная способность появляется у ребенка примерно в два года, когда он начинает выделять наряду с отдельными свойствами ментального объекта также и отдельные его части. В результате картина окружающего мира ребенка, включавшая до сих пор только целостные объекты (Кошелев 2011: 731–2; Кошелев 2011*а*: 177), вдруг становится более дробной, «мелкозернистой». Число составляющих ее компонентов многократно увеличивается.

Не следует, однако, думать, что с обретением нового, «компонентного» уровня картина мира ребенка «рассыпается» и теряет свою связность. Во-первых, указанная дифференциация идет постепенно, затрагивая сначала самые близкие и понятные ребенку объекты. Во-вторых, согласно общей теории развития (Кошелев 2011*б*), за дифференциацией следует интеграция выделившихся свойств, объединяющая их в системные объекты. Иначе говоря, на этом новом, «компонентном» уровне когнитивного представления мира

(а он надстраивается над сохраняющимся в памяти «объектным» уровнем) целостные объекты представляются как системы своих свойств и частей.

Понятно, что перед ребенком сразу же возникает проблема номинации: как называть вновь появляющиеся дробные компоненты своей картины мира? Механизмы метафоризации и метонимизации как раз и «придуманы» для решения этой проблемы: с их помощью можно называть отдельные «зерна» этой мозаичной картины (свойства, части прежде целостных ментальных объектов), используя уже известную ребенку лексику.

Мышление: манипулирование свойствами и частями объектов. С появлением в картине мира ребенка компонентного уровня модифицируется и его мышление. Ребенок научается оперировать отдельными свойствами своих базовых концептов, в частности сопоставлять свой (уже системный) ментальный объект с встретившимся ему конкретным предметом другой категории (тоже теперь системным), подмечая в нем свойство, присущее ментальному объекту. Например, вычленив в воспринятом столе свойство ‘древесность’, он может теперь соотнести его с объектом ДЕРЕВО, которому это свойство исконно присуще. Тем самым возникает новая мысль: «Стол связан с объектом ДЕРЕВО свойством ‘древесность’», лежащим в основе метафоры *Это дерево* (о материале стола). Аналогично ребенок видит общность формы объекта ТАРЕЛКА с формой конкретного предмета **другой категории** — металлической тарелкой ударного инструмента*.

И благодаря таким мыслительным операциям — связыванию ментального объекта с **отдельными предметами других категорий** — ребенок теперь способен формировать подклассы категорий: выделять в категории «Стулья» подкласс «Деревянные стулья», имеющие общее свойство с категорией «Деревья», выделять во множестве круглых предметов подкласс «тарелок», схожих по форме с типичной тарелкой и т. д. Увеличившаяся дробность детской картины мира сопровождается усилением ее связности.

Язык: овладение косвенной номинацией. Сформировав метафорическую мысль: «конкретный стол обладает свойством ‘древесность’ объекта ДЕРЕВО», ребенок должен как-то понять, что известное ему слово *дерево* можно использовать и иначе: не только для именования «своего» ментального объекта и задаваемых им конкретных предметов, но и для называния этой мысли, т. е. для именования «чужого» предмета — стола, обладающего лишь отдельным свойством ‘древесность’ «своего» объекта. Но догадаться об этом опытным путем для ребенка, как кажется, задача непосильная. Механизм образования метафоры весьма сложен и до сих пор не до конца понятен. Не меньшие трудности возникают и при попытках эксплицитного описания метонимии. Приведем лишь один пример. Корректно сказать о сыре, лежащем в тарелке: «*Тарелка сыра*», — если кусочки сыра заполняют тарелку. Но, если сыр лежит

* Подчеркнем: для метафоры важно соотнесение какого-то свойства **ментального объекта** (как источника метафоры) с соответствующим свойством **конкретного предмета другой категории**. Это отношение асимметрично. Мы не можем метафорически сказать о воспринятом дереве *Это стол*, имея в виду ‘древесность’ этого дерева и воспринятого стола, поскольку ‘древесность’ не является (обязательным) свойством ментального объекта СТОЛ (категории «столы»).

одним большим куском, или даже двумя-тремя кусками, эта фраза будет уже некорректной, вопреки принятому определению метонимии — 'перенесение наименования «по смежности»'. Для корректности метонимии необходимо, чтобы смежный с базовым концептом конкретный предмет образовывал с ним новое, функциональное целое. В первом случае это условие выполняется, а во втором — нет (см. другие примеры ниже).

Остается предположить, что в языковом развитии ребенка происходит генетически обусловленный скачок, в результате которого в его языковой способности актуализируются механизмы языковой метафоризации и метонимизации (сюда относится и образование синекдохи, подробнее об этих механизмах см. в (Кошелев 2011: 706–711)).

Происходит это тоже примерно с двух лет. С этого возраста в детской речи начинают появляться метафорические употребления слов: двухлетняя Ася П. (2,0) называет вязаную шапочку на голове матери *грибом*, Аня (1, 9), положив на цветок календулы на голову, говорит: «*У Ани зонтик*». Дочь Жана Пиаже Жаклин (2,3), держа расческу над головой, говорила: «*Это зонтик*». Подчеркнем: это не свергенерализации, а производные (метафорические) значения. Ребенок уже хорошо знает слова *шапка*, *цветок*, *расческа*, которые (в их основных значениях) нужно здесь использовать. После двух лет появляются и метонимические употребления, ср.: «*Настоящие коробочки получились* — о куличах, сделанных с помощью коробочки из-под масла» (Елисеева 2008: 115).

Как мы видим, слово, употребленное в производном значении, уже не является этикеткой. При порождении новой метафоры или метонимии оно употребляется индивидуально и творчески. Причем такое употребление слова фактически заключает в себе целую предикативную мысль, т. е. выражает целое высказывание.

Приведем несколько примеров.

Метафоры. «*Это не молоко, а вода*». Слово *вода* связывает конкретное безвкусное, не содержащее полезных веществ, молоко с базовым концептом ВОДА, с присущим ему свойством 'отсутствие определенного вкуса'. «*У него гора проблем*». Слово *гора* связывает конкретные проблемы человека с базовым концептом ГОРА, с его свойством 'огромная'.

Метонимии. «*Чайник кипит*» (новое целое — чайник с водой; словом *чайник* называется **функционально связанная** с ним смежная составляющая — вода). Подчеркнем: если вода в чайнике кипит благодаря электрическому кипятильнику, некорректно сказать **Чайник кипит*, поскольку в этом процессе не используется сущностное свойство чайника — 'способствовать кипячению воды'. «*Ручка чайника*» (новое целое — рука вместе с ручкой; референт слова *ручка* не только «по смежности», но и функционально связан с рукой).

Итак, употребление слова в производном значении называет не отдельный предмет / концепт, а мысль — объединение концепта с конкретным предметом совершенно иной категории посредством характерного свойства концепта. Для метафоры объединением служит общее свойство концепта и предмета, а для метонимии — характерная функция концепта: тарелки — 'вмещать еду', чайника — 'кипятить воду', руки — 'держать ручку предмета'. Как кажется, двухлетний ребенок не может сделать такие открытия опытным путем.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что **метафора и метонимия — характерные признаки формирования у ребенка взрослого представления мира, мышления и языка**.

ЛИТЕРАТУРА

Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Основные типы лексических значений слова. — М., 1977. — С. 162–189.

Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.

Кошелев А. Д. О когнитивных факторах развития детской речи // Проблемы онтолингвистики — 2009: Мат-лы междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). — СПб., 2009. — С. 54–61.

Кошелев А. Д. Почему полисемия является языковой универсалией? (Когнитивная природа и языковая функция многозначных слов) // Смыслы, тексты и другие захватывающие сюжеты: Сб. статей в честь 80-летия Ю. Д. Апресяна. — М., 2011. — С. 695–735.
(http://www.ruslang.ru/doc/apresjan_festschrift2011/Koshelev.pdf).

Кошелев А. Д. О протоязыке и его трансформации в человеческий язык (лексико-семантические аспекты). — М. 2011. — С. 155–182.

Кошелев А. Д. В поисках универсальной схемы развития // Интеграционно-дифференционная теория развития // Интеграционно-дифференционная теория развития. — М., 2011. — С. 217–234 (akoshelev.net).

Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. — М., 2004.

Сеченов И. М. Элементы мысли: Впечатления и действительность. — М. 2010.

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

М. Л. Кусова (Екатеринбург)

СЕМАНТИЗАЦИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Детская речь привлекает внимание исследователей в самых различных аспектах: слово- и формообразование в детской речи (С. Н. Цейтлин), языковая игра в детской речи (Т. А. Гридина), особенности номинаций в детской речи (М. Л. Кусова), развитие лексикона ребенка (С. В. Плотникова), освоение детьми семантических категорий (Г. Р. Доброва, Е. А. Офицерова, М. А. Ященко и др.), внутренняя системность детской речи (С. Н. Цейтлин). Определены особенности усвоения ребенком значения слова, описаны методы и приемы развития его лексикона. Лексикон ребенка представлен как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, обусловленные влиянием системы языка, речевой среды, дихотомией «система — норма» (об этом подробнее Цейтлин 2009).

При этом аксиоматическими являются положения, что «исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком; речевое развитие

ребенка неразрывно связано с его когнитивным развитием...» (Цейтлин 2000: 9). С учетом данных положений представляется интересным рассмотреть рефлексию самого ребенка в процессе освоения слова и его семантики, определить, насколько ребенок обращен к данному процессу и контролирует его.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «*Какое слово ты сказала?*». Можно заметить, что именно на третьем году жизни ребенок начинает обращать внимание на инструмент общения — язык, во взаимодействии со взрослым пытается выделять единицы языка и речи. Полагаем, что выделению слова из потока речи в данном возрасте во многом способствует деятельность взрослых, направленная на усвоение детьми этикетных формул, «вежливых слов», поскольку освоение этикетных формул сопровождается типичными репликами взрослых в типовых этикетных ситуациях: «*Какое слово нужно сказать? Какое слово ты забыл сказать*?» и т. п. Обращая внимание детей на этикетные, плохие, ласковые, хорошие и т. п. слова, взрослые также способствуют появлению у ребенка понимания, что он использует данную единицу — слово. При этом ребенок может освоить только звуковую форму слова, не понимая его значение. Сегодня такая особенность речевого развития ребенка наиболее ярко проявляется, когда дети воспроизводят рифмованные рекламные тексты, фрагменты рекламных текстов, состоящие из одного слова.

Акцентируя внимание на звуковой форме слова, ребенок уже на третьем году жизни в определенных ситуациях пытается объяснить значение слова, определить его. В соответствии с собственной предметно-практической деятельностью при определении значения слова ребенок опирается на наглядность, например, поднимает — опускает руки, проговаривая: «*Вверх — вниз*»; обозначая свое состояние глаголом *думаю* (*Ты что делаешь? — Думаю*), принимает позу думающего и делает соответствующее выражение лица; называет детали и части предметов, показывая на эти детали и части: кнопка, дырка. Однако опора на наглядность не единственный способ объяснения ребенком значения слова. Объясняя значение слова, ребенок, кроме наглядности, может опираться на аналогии. Например, говорит о себе *большой,* выполняя движение, с помощью которого обычно демонстрируют мускулатуру, и добавляет: «*Алеша*», — вспоминая богатыря Алешу Поповича, представляя его как эталон в определении качества «сильный».

Установить причины, по которым ребенок обращается к толкованию значений некоторых слов, достаточно сложно. Возможно, первый из приведенных нами примеров связан с повторением упражнения, которое дети выполняют на физкультурных занятиях, второй — с подражанием взрослому. Но заметим, что другие слова, используемые на физкультурных занятиях (*вперед — назад, высоко — низко*) ребенок не комментирует. Пример с прилагательным *большой* позволяет предположить, что к определению значения слова ребенок обращается, когда стремится к правильному, однозначному пониманию его высказывания взрослым, возможно, осознавая, что прилагательное *большой* обозначает иной признак, не тот, о котором он хотел бы сказать (неразграничение значений прилагательных *большой — сильный* в речи ребенка наблюдается и на четвертом году жизни). Можно также сказать, что, рефлексируя в процессе освоения слова, ребенок опирается на те приемы, которые использует взрослый, развивая лексикон малыша, причем ребенок обращается и к демонстрируемым приемам, и к тем приемам, которые взрослый использует «по ходу» общения с ним. Очевидно, что уже в речи ребенка третьего года жизни наблюдается процесс семантизации слова, установления связи между звучанием и формой.

Обращение к наглядности при объяснении значения слова ребенок использует и на четвертом году жизни: например, проговаривает: «*Праздник веселый*» — и изображает веселье мимикой. Однако все чаще он пытается определить значение слова, делая это прямо или косвенно. Обычно определение значения слова у ребенка четвертого года жизни наблюдается при появлении словообразовательных инноваций: *Это поднимальник. Он поднимает*. Словом *поднимальник* малыш пытается заменить слово *домкрат*, прозвучавшее в речи взрослого, отвергая последнее из-за отсутствия в нем мотивированности. С.Н. Цейтлин подобные явления описывает таким образом: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» (Цейтлин 2000:193).

Отмеченная тенденция, связанная с комментированием собственных инноваций, наблюдается и на пятом году жизни. Ребенок легко реагирует на просьбу определить значение того или иного слова, очевидно, понимая, что в речи взрослого такого слова нет. Часто такое явление наблюдается в процессе языковой игры: — *Видишь, все на маляку похоже. — А что такое маляка? — Это вещи, которые собранные и путаные. Ты все неправильно собрала, ты все намалякала.*

В этом возрасте ребенок обращает внимание взрослого на само действие — объяснение значения слова: *Где тушат машины, знаешь, как называется? Тушилка машин*. Анализируя ситуации объяснения значений собственных инноваций, отметим, что ребенок использует именно толкование значения слова, пытается создать дефиницию, несмотря на возможность обращения к наглядности, к ситуации: ребенок определяет значение слова *маляка*, хотя неправильно сложенный конструктор находится в поле зрения и на него можно просто показать, сказав, что это — *маляка*. В таких случаях «...ребенок сознательно идет «в обход» нормы, производя своего рода лингвистический эксперимент с целью пошутить, поиграть с языковой формой и значением (понимая, что созданные им слова или значения не существуют в языке взрослых)» (Гридина 2006: 54). Семантизация значения может быть связана с детскими инновациями, с лексическими единицами, принадлежащими системе языка и осваиваемыми ребенком, а также с формами слов, нечастотными в разговорной речи: *Я веду горящие машины. Ну, которые горят*. Иногда процесс семантизации выглядит как упражнение ребенка в определении значения слова: — *Походит на машину, где вещи моют* (ребенок). — *Это что такое?* (взрослый) — *Стиральная машина* (ребенок).

Т. А. Гридина отмечает, что на пятом году жизни ребенок стремится к точному называнию явлений и действий, «критикует» взрослых за не совсем

правильное, с его точки зрения, употребление слова. Т. А. Гридина приводит следующий пример: — *Как хорошо после бани!* (мама после душа) — *Какие бани?* (Леня) — *Ну, после душа* (мама). — *Да, баня у нас на даче. Ты немножко спутала* (Леня) (2006: 53). Поэтому возрастает внимание ребенка к словоупотреблению в речи взрослого: *Это не буфет. Это едная. Повтори: едная*.

Ребенок пытается услышать толкование значений практически всех непонятных для него слов. В случае непонимания значения слова ребенок отмечает: *Не понял* (взрослый говорит о поднимающемся в гору лыжнике: — *Пока он до леса дойдет, с него семь потов скатится. — Я не понял. Что такое «семь потов сойдет»*?). Выражение *«Я не понял»* ребенок последовательно использует, когда встречается с новым словом, рефлексируя таким образом над семантизацией значения слова в собственном языковом сознании. Заметим, что ребенок спрашивает у взрослого не только о явлении, действии (Что такое?), но и о слове и его значении: при прочтении фразы *«Коза ушла в бор»* появляется вопрос: *А что такое бор? Я не понял*.

Подобно взрослому ребенок начинает обращаться к дефинициям, когда не владеет словом, когда сама лексическая единица отсутствует в его лексиконе, он заменяет лексическую единицу толкованием. Например, мальчик присутствовал при разговоре взрослых, где речь шла о хлеве для скота. Спрашивает: — *Что это? — Место, где коровка живет* (взрослый). Через некоторое время ребенок спрашивает: «*А дедушка будет клетку делать, где коровка будет жить?*», т.е хлев — клетка, где живет корова. Аналогичный пример: смотрел мультфильм про саранчу, но название насекомого, очевидно, не запомнил. Через несколько часов спрашивает: «*Помнишь, такое длинное, блестящее, ну, животное... Как зовут?*», и еще неоднократно спрашивал: «*Длинное, живое, из мультика*», — пока не запомнил слово *саранча*. Отметим, что такое внимание к семантике слова отличает детей среднего дошкольного возраста от детей младшего дошкольного возраста: в речи младших дошкольников многие слова асемантизированы, ребенок среднего дошкольного возраста стремится к семантизации большинства лексических единиц, реализуемых в процессе коммуникации. При этом в его речевой деятельности отражаются способы семантизации значения слова, используемые взрослым: опора на наглядность при определении значения слова, опора на словообразовательные связи слов, использование развернутого толкования.

Ранее мы отмечали, что обращение к произведениям фольклора помогает ребенку определить значение слова. В среднем дошкольном возрасте ребенок устанавливает в произведении различные связи и отношения, поэтому контекст, парадигматические связи лексических единиц в тексте могут затруднять понимание значения слова. Например, в процессе чтения произведения Р. Кудашевой «Беда Петушка»: «За ним следила зорко, Пугала Петушка...» — возник вопрос: «*Что такое зорко*?». Ребенок долго не мог принять толкование значения наречия, решив почему-то, что данное слово является названием птицы. Обратим внимание: опора на контекст появляется, когда ребенок пытается определить значение прилагательных и наречий — единиц, традиционно сложных для лексикографического представления.

В старшем дошкольном возрасте язык становится для ребенка объектом познания, и познавательный интерес к языку реализуется не только на уровне фонетического или морфемного состава слов, но и на уровне детского словоупотребления. В частности, для ребенка становятся актуальными парадигматические связи слов, поэтому в старшем дошкольном возрасте последовательно прослеживается влияние парадигматики в определении значения слова. При обращении к синонимам ребенок демонстрирует установку на разграничение их семантики даже при наличии абсолютных синонимов. Например, гиппопотам больше, чем бегемот (Харченко 2005). При этом комментарий ребенка основывается на словообразовательном потенциале синонимов: нельзя сказать гиппопотамёнок, а бегемотик можно. В. К. Харченко фиксирует множество примеров, связанных с разграничением значений синонимов: «Почему у нас цари, а в Индии — короли?», «У Горбачева на голове карта или атлас?», «Какая разница: красный или бордовый?» (Харченко 2005). Подобные примеры, с одной стороны, свидетельствуют, что процесс семантизации лексемы в языковом сознании дошкольника продолжается, с другой стороны, показывают, что в этом процессе ребенок пытается опираться не только на опыт речевого коллектива, но и на собственный речевой опыт. В данном случае уместно вспомнить замечание А. А. Леонтьева о том, что при опознании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова (Леонтьев 1999: 131), заключив, что именно на семантические связи продолжает опираться ребенок при определении значения слов.

Таким образом, можно заключить, что вербально-семантический уровень языковой личности отличается не только пониманием смысла слов и их соединений (Караулов 2010: 51), но и стремлением объяснить этот смысл, опираясь на способы определения значения слова, извлеченные из процесса речевого взаимодействия со взрослым.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. — М., 2006.
Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. — М., 2010.
Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М., 1999.
Харченко В. К. Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов: свыше 15000 высказываний. — М., 2005.
Цейтлин С. Н. Введение //Речь ребенка: ранние этапы. — СПб., 2000.
Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.

А. А. Мурашов (Гродно, Беларусь)

АССОЦИАЦИЯ В СКЛАДЫВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

Очевидно, для возникновения интеграции слова и представления важны новизна восприятия, особое эмоциональное состояние ассоциирующего, ощущения им важности происходящего для круга представлений, состав-

ляющего «картину мира». Новое слово, незнакомое ребенку, скорее вступит в ассоциативную связь с предметом, нежели то, значение которого ему ясно. Произойдет такая связь скорее в состоянии возбужденности, нежели при полном безразличии. Небольшой объем эмпирических знаний о мире и стремление познавать окружающее обусловливают и новизну значительной части слов и впечатлений, и постоянное исследовательское возбуждение. Потому детство — время складывания самосознающего «я» — оптимальный период для возникновения ассоциаций, в том числе как объектов изучения.

«Мелькание» образов при разговоре как явление «внутренней формы слова», исключительно отчетливое на этапе детского эгоцентрического мышления, с каждым годом ощущается слабее, пока не сменится обезличенным словом, не хранящим никаких образов и картинок, кроме того, что в нем конвенционально заложено. Но какой образ ребенок на миг «воскресит» при звучании конкретного слова, априори не скажет никто. Так, своеобразным зрительным атрибутом «станции» для одного является деревянная платформа, для другого — пересечение путей, для третьего — бетонное здание вокзала. Видимо, некогда существовали какие-то не осознававшиеся человеком причины, которые побудили именно такие образы выступить факторами, расподобляющими слово применительно к разным системам мировидения. Но, даже если «воскресить» момент первичного ассоциирования, причины эти останутся неясными и всякое рациональное объяснение окажется лишь приблизительной и слабой попыткой его мотивировать.

Внешне лишенные всякого сходства слово и ассоциированное с ним представление связаны для ребенка в его эгоцентрическом мире, где язык еще не стал средством общения, а рассматривается как возможность фиксирования и консервации внешнего опыта, связав их прочной, но как правило непонятной самому ребенку связью. Важно, что сближение слова с «референтом», происходящее исключительно в круге самосознающего «я», обслуживающее на эгоцентрическом этапе лишь потребности «я» и никак не способствующее коммуникативным процессам, является для ребенка фактором собственной «языковой картины мира». Но на этапе осознания семиотической функции языка конструктивная схема такого сближения обычно отмирает, оставаясь лишь в некоторых рудиментах, сохранивших детские элементы мировосприятия.

5-летний малыш, глядя на флюгер над соседним домом, неизменно вспоминает: «Границ». Именно в такой форме. Почему? И как слово связано с предметом?

Можно было бы считать, что связь данного слова с данным предметом является случайной, если бы во всех таких ассоциативных сближениях не было контекста ситуации, основательно забытого и воскрешаемого лишь с теми, у кого ассоциативные «обозначения» в рудиментарных формах преодолели эгоцентрический личностный круг и стали объектом психолингвистического осмысления.

В приведенном примере ребенок забыл ситуацию, когда он (год или два назад) смотрел на этот флюгер, не зная его назначения, а радио пело: «... Спокойствие наших границ». Последнее слово припева и сохранилось как

индивидуальный атрибут незнакомого предмета. «Границ» — только в такой форме, без какой-либо семантической связи с референтом.

Собственно *контаминация* в речи ребенка — явление одноуровневое, языковое (чаще — лексическое или лексико-словообразовательное), многократно описанное и имеющее результатом детские окказионализмы вроде «безумительно», «кучело» (приведены Чуковским), даже — уже в юношеском языке — «маразматизм» (маразм + идиотизм).

В основе *ассоциации*, построенной по аналогичной контаминативной модели, — разноуровневое сближение, когда слово оказывается звуковым комплексом, десемантизированным и лишь случайно связанным с состояниями «я», предметами и образами. Это сугубо семантическое явление: процесс контаминирования остается латентным, проявляясь внешне лишь в непонятной взрослому логике ребенка. Наконец, ассоциация требует установки «якоря», на котором фиксируется значительный блок информации, доступной ребенку.

Как обычно ассоциативные сближения кажутся поначалу случайными, ничем не мотивированными и происходящими из патологий рецепционной деятельности, так ученые, стоявшие у истоков изучения ассоциативных явлений, видели в них отклонение от нормы, происходящее в результате деформированного соединения идей. Говоря о естественном сближении идей в человеческом разуме, Дж. Локк предупреждает: «Есть еще другая связь, целиком обязанная случаю или обычаю: идеи, сами по себе вовсе не родственные, в умах некоторых людей соединяются так, что очень трудно разделить их. Они всегда сопровождают друг друга, и, как только одна такая идея проникает в разум, вместе с нею сейчас же появляется соединенная с нею идея...» (Локк 1985: 451). Локк утверждает, что ассоциативные идеи заключают причину симпатий и антипатий, предупреждая, что от такого рода соединений важно беречь детей, так как «этот возраст всего более восприимчив к сильным впечатлениям». Понимая, что причину, скажем, антипатии к вкусу меда следует искать в детском пресыщении медом, Локк считает ассоциации патологическим искажением восприятия.

В психологии возникло ассоциативное направление, которое занимается изучением «связи, образующейся при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями — ощущениями, двигательными актами, восприятиями, представлениями, идеями и т. п.» (Философский энциклопедический словарь 1989: 42). Это определение ассоциации обозначает промежуток между умозрительными представлениями Локка, который впервые ввел термин «ассоциация», и современным толкованием этого понятия. Для философии принципиально, объективна или субъективна такая связь, лежащая в основе ассоциативного сближения. Для лингвистики, — могут ли понять друг друга участники диалога, служит ли нечто, остающееся за пределами конвенционального знака, гармонизации вербального взаимодействия: «Наше слово действует на других, но при этом оно устанавливает между замкнутыми в себе личностями связь, не уравнивая содержание этих личностей, а настраивая их гармонически» (Потебня 1989: 226). При всех различиях в подходе к ассоциации со стороны философов,

лингвистов и психологов сегодня становится очевидно, что ассоциативные интеграции в языке — вполне естественный процесс, мотивированный потребностно, интенционально, апперцепционно и т. д. Однако механизм ассоциации, как и ее природа, не ограничиваются какой-либо одной областью сведений и не объясняются в ней. Вполне можно допустить, что интенсивное участие в процессе становления ассоциаций может характеризовать и деформированное сознание, однако оставим это в компетенции психологов, чей исследовательский аппарат в целом остается за пределами настоящей статьи.

Понимая в качестве аксиомы положение о том, что «язык существует в коллективе в форме совокупности отпечатков, имеющихся в каждом мозгу», Ф. де Соссюр предпринял лингвистическое изучение ассоциации в семиотическом контексте, вместе с тем давая возникновению ассоциативной связи объяснение, характеризующее ее как явление сугубо индивидуального порядка: «Представим себе, что во время прогулки ради забавы я делаю зарубку на дереве и при этом ничего не говорю. Человек, с которым я прогуливаюсь, удержит в памяти и представления об этой зарубке, и, несомненно, с этого момента он будет ассоциировать с ней какие-то мысли, в то время как единственным моим намерением было мистифицировать его или позабавиться» (Соссюр 1977: 157). Это метафорическое, но абсолютно точное представление о механизме ассоциирования, сделанное лингвистом. Так же ребенок, воспринявший некое слово («зарубку») в момент разглядывания незнакомого предмета (например, фонтана), по прошествии некоторого времени увидев этот фонтан, может вспомнить или ощутить в сознании то самое слово-«зарубку», ничего общего с увиденным не имеющее.

Внешне все предельно просто, пока мы не принимаемся искать ответ на вопрос, каковы должны быть условия, объединяющие эту «зарубку» и этот индивидуальный психический процесс: множество таких процессов и таких «зарубок» не интегрировались, исчезли из сознания, амнезировались.

С другой стороны, ребенок всегда удивляется, почему данный сигнал («зарубка») вызывает в памяти конкретное представление («фонтан»). Когда же это происходит, нам не приходит в голову говорить о некоей ситуации ассоциирования, искать ее, восстанавливая индивидуальный рецепционный контекст, который уместно называть моментом «якорения».

В основе ассоциации — контаминативная модель. Но, во-первых, связь не сразу восстанавливается (а когда восстанавливается, то рационализируется, обнаруживая полную абсурдность интегрирования, скажем, паруснка, на который смотрел ребенок, и птицы, название которой прозвучало в тот миг, став для ребенка «указанием» на корабль). Во-вторых, ассоциация — хранитель индивидуального «семантического поля», для всех, кроме одного человека, непонятная и ненужная.

А. Р. Лурия наряду с «денотативным» значением слова выделяет его ассоциативное значение, о котором пишет, ссылаясь на исследования зарубежных психолингвистов: «...Слово рождает не только указания на определенный предмет, но неизбежно приведет к всплыванию ряда дополнительных связей, включающих в свой состав элементы близких с ним слов по

наглядной ситуации, по прежнему опыту и т. д.» (Лурия 1998: 43–44). Современные ученые видят некое «семантическое поле» за каждым словом, образованное ассоциативными смыслами и коннотативным комплексом. Это понятие интегрирует сознание и восприятие речевого акта, предполагая возможные рецепционные реакции.

Исходя из метафорических суждений в ранней речи детей, К. Бюлер видит в ней реализацию ассоциаций: «В жизни детей возникают бесчисленные необычные именования, которые никто не записывает; разве что случайно родители обратят внимание на что-либо необычное для их ушей» (Бюлер 1993: 319). Однако эти случаи не относятся к ассоциации: в ней сближаются предметы и понятия, за пределами данного ассоциативного круга ни сближения, ни сходства не обнаруживающие. Говоря в свое время о «биноме фантазии», Дж. Родари особое внимание уделял как раз тому, чтобы аспекты этого бинома были абсолютно чуждыми друг другу. Можно с уверенностью сказать, что, добавляя к слову как универсальному семиотическому знаку новые коннотативные смыслы, ассоциация — будь то образ, мелодия или другое слово — не увеличивает коммуникативных потенциалов слова, оставаясь всецело достоянием субъекта, внутри которого она состоялась. Иначе говоря, ассоциация — принадлежность эгоцентрического мира, и дети это ощущают, не стремясь как-либо экстраполировать ее.

Очевидно, в сознании ребенка существуют те же вероятные импульсы ассоциаций: новизна восприятия (в том числе прозвучавшего слова), некая необычность эмоционального состояния, возможность элективно реагировать на внешние сигналы, выделяемые среди прочих. Такие импульсы потенцируют ассоциацию, но не могут быть ее гарантами, и говорить о ее возникновении можно лишь приблизительно, на основе имеющихся результатов воспроизводя впоследствии ситуацию «якорения».

Изучение ассоциаций, связываемых ребенком с различными словами, — путь к исследованию его складывающейся языковой «картины мира». Эти ассоциации занимают в ней факультативное положение, поскольку, консервируя эгоцентрические рудименты мышления и речи, они отнюдь не способствуют реализации коммуникативных намерений. Между тем, исследуя только ассоциации, связанные со словами, с вербальными сигналами, можно получить представление о тех «языковых очках», которые примеряет ребенок, чтобы максимально адекватно видеть мир.

Ассоциация слова и предмета (референта, денотата) коренится в подсознательном, где не удерживаются сближения по сходству вроде: «дерево похоже на гору»; «лужа огромная, как море». Подсознание удерживает только то, что не связано абсолютно ничем, кроме: а) ситуации «якорения» — мгновения, когда необычная связь возникла; б) индивидуального самосознания ребенка, для которого ассоциация «записывает» информационный блок, а слово коннотирует гораздо больше, чем обозначает; в) выделенности слова-предиката — семантической (неожиданность) или интонационной. Ассоциирующееся слово воспринимается абсолютно индивидуально, и предмет, не имеющий к нему никакого отношения, для ребенка может быть

«похож» на слово, поскольку «записался» на это слово во всей своей коннотативной многогранности.

Вступая в ассоциативную связь, слово даже не указывает на предмет для ребенка, а сохраняет его, воплощая общий облик предмета и индивидуальные черты. Сохраняет — но исключительно в тех смыслах, какими наделяет его ассоциация. В ней слово одновременно и больше себя (то есть воплощает, а не обозначает предмет), и меньше, ибо своего настоящего, словарного значения в ассоциативном контексте оно лишается, а смысл, отводимый ему в ассоциации, оно имеет лишь для одного человека, не осмысляясь в этом случае как фактор коммуникации.

Всякая ассоциация заключается в одновременном восприятии двух единиц (блоков, фреймов) информации — по одному или нескольким рецептивным каналам. Эти фреймы не подвергаются логической фильтрации, т.к. обычно не осознаются или сразу забываются, — и информация переходит в подсознание, где и остается в виде случайной и неожиданной ассоциации, что показывает анализ контаминативных явлений детского мировосприятия, где ассоциация неожиданно возникает, становясь атрибутом эгоцентрического мышления ребенка.

Проявление ассоциативного мышления, сохраняющегося за пределами собственно эгоцентрического ментального круга, может приводить к изменению психических функций, в том числе к их интенсивному развитию, но в каком-либо одном конкретном направлении, связанном с механизмом ассоциирования.

ЛИТЕРАТУРА

Бюлер К. Теория языка. — М., 1993.
Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинения, т.1. — М., 1985.
Лурия А. Р. Язык и сознание. — Ростов-на-Дону, 1998.
Потебня А. А. Мысль и язык // Слово и миф. — М., 1989.
Соссюр Ф. Труды по языкознанию. — М., 1977.
Философский энциклопедический словарь. — М., 1989.

И. В. Мысан (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Естественной сферой общения детей дошкольного возраста является бытовая, ей соответствует обыденное сознание и повседневная коммуникация, характерная именно для устной речи. В этой сфере в наибольшей степени проявляется спонтанность и ситуативность высказываний дошкольников, языковым материалом, часто используемым в данной сфере, являются фразеологизмы.

Фразеологизмы метафорически воспроизводят историю народа, его традиции, отражают отношение людей к нравственным и духовным ценностям общества, заключают в себе наблюдения над социальными явлениями, воспроизводят некоторые конкретные черты характера людей, обрисовывают жизненные ситуации, дают им определенную, принятую в данном обществе оценку. Будучи в своем большинстве личностно-ориентированными, фразеологические единицы всегда имеют не прямое, а переносное значение. Благодаря утонченному юмору и остроте иносказаний фразеологизмы адекватно воспринимаются теми, кому они адресованы, не вызывая у них обиды. Емкость и лаконичность фразеологических оборотов позволяет выражать самый сложный смысл точно и выразительно. Меткость фразеологических единиц позволяет им быть отнесенными к эмоционально-экспрессивным средствам речевого общения. Они доходчиво и убедительно, исчерпывающе и полно описывают тонко подмеченные аспекты жизнедеятельности человека. Именно такие точные и образные выражения, как фразеологизмы, помогают говорящему высказываться точнее и ярче. В них кроется, пишет В. С. Ващенко, красота и сила, глубокие потенциальные возможности, они высоко поднимаются над речью и совершенствуют процесс общения, обогащая его. Фразеологические единицы не только обогащают речь выразительными средствами, но и наталкивают человека на размышления, на осознание и оценку жизненного опыта. Ведь именно образные выражения истолковывают те явления, которые окружают нас, а также вскрывают закономерности их развития, ставят важные вопросы для их понимания, подводят к размышлению, к обогащению интеллектуальных, мыслительных, чувственных возможностей человека (Ващенко 1989).

Чтобы выяснить, каковы особенности понимания и использования детьми дошкольного возраста в речи фразеологизмов, мы провели психолингвистический эксперимент по методике украинского ученого-психолога И. О. Синицы. Дошкольникам предлагались для восприятия украинские фразеологизмы, например: *За холодну воду не братися, Залити за шкуру сала, Моя хата с краю, З курями лягати спати, Кривити душею* и др. Дети должны были объяснить, как они понимают эти обороты.

Правильными ответами мы считали такие, в которых а) давалось толкование фразеологизма: *Кривити душею — обманювати, говорити неправду*; *З курями лягати спати — дуже рано*; б) подбирался соответствующий синоним: *Гав ловити — байдики бити*; в) заменялось одно из слов или пояснялась причина возникновения оборота: *В полі вітра не можна піймати*, *Ведмежа послуга — незграбна послуга*.

К ошибочным были отнесены ответы, в которых а) фразеологизмы воспринимались в прямом значении: *Залити за шкуру сала — треба сало порізати мілко, щоб з нього нічого не залишилось*, *За холодну воду не братися — вода холодна і братися не можна; можемо тільки пити*, *Із відкритим лицем — нічого не приховувати, а все казати*; б) происходила замена фразеологизма контекстуальным синонимом, но с неточным переносным значением: *Задирати носа — рахувати ворон*; в) происходила замена фразеологизмом другого синонимического ряда при наличии тавтологии и нарушения структуры фразеологизмов: *Ведмежа послуга — ведмідь слугує*, *Золота осінь — осінь в золоті*; с различными смысловыми искажениями на основе случайных ассоциаций: *Комар носа не підточить — красиво зробити; рівненько книжки поскладати;*

зробити щось хороше; с отсутствием логической связи как в прямых, так и в переносных значениях слов в фразеологизмах: *Моя хата скраю — обманювати, людина, в якої нікого не має*.

Наблюдения над речью детей старшего дошкольного возраста дали нам возможность зафиксировать такую тенденцию: дети очень редко прибегают к фразеологизмам в процессе общения. В основном дети употребляют их в сюжетно-ролевых играх, воспроизводя устойчивые обороты, услышанные от родителей и адресованные именно им, например: *Пасти задніх, Не покладаючи рук, Тримати язик за зубами, Крутитися як білка в колесі*.

Нами было зафиксировано употребление (но не всегда уместное) фразеологических единиц в межличностном общении *(Як кіт наплакав, Яблуку ніде впасти, Язик без кісток*), при составлении творческих рассказов и пересказывании сказок.

Используют дошкольники фразеологизмы также и при выполнении трудовых поручений и в процессе коллективного труда: *Бити байдики, Задерти носа, Комар носа не підточить, Майстер на всі руки*.

Значительно повышается количество используемых в детской речи фразеологических оборотов после проведения целенаправленной работы по объяснению значений фразеологизмов и специальных лексических упражнений и дидактических игр.

Исследование, проведенное с украиноязычными детьми, позволило выявить следующее. Во-первых, мы установили, что количество попыток объяснить каждый из предъявленных детям фразеологизмов было значительно больше, чем количество отказов. Зафиксирован также важный факт: на основе понимания дошкольниками значения отдельных слов, входящих во фразеологизмы, у детей возникала иллюзия понимания всего фразеологического выражения. Дети пытались вывести значение фразеологизма из значений слов, из которых он состоит. При этом дошкольники не осознавали, что отдельные слова утрачивают в обороте свое отдельное значение. Исследование также показало, что дети старшего дошкольного возраста способны понимать переносное значение отдельных фразеологизмов, отражающих разнообразные аспекты их жизнедеятельности. Без специального обучения дошкольники употребляют фразеологизмы в своей речи крайне редко, в основном в игровой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

Ващенко В. С. Фрагменти з українського мовознавства: Пропедевтичний посібник молодого науковця. — Дніпропетровськ, 1989.

В. Попова (Шумен, Болгария)

ДЕТСКОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ В ТЕРМИНАХ НАИВНОЙ СЕМИОТИКИ

В настоящей работе будет предпринята попытка интерпретации феномена детского высказывания с позиций наивной семиотики. При этом отправной точкой исследования являются идеи Московской семантической школы и исследовательской школы логического анализа языка Н. Д. Арутюновой, связанные с описанием *наивной картины мира*, понимаемой в качестве своеобразного посредника между действительностью и смыслом. В данном ракурсе исследования семантики открываются новые интересные горизонты. Языковые значения уже связываются с фактами действительности опосредованно — путем соотнесения с определенными фрагментами наивной картины мира в том виде, в котором она представлена в данном языке.

Прежде чем приступить к конкретным интерпретациям, представляется необходимым произвести короткий экскурс, дающий представление о мотивации обращения в докладе к семиотическому подходу. Подходящим началом, бесспорно, является знаменательное утверждение Л. Витгенштейна: «Границы моего языка очерчивают границы моего мира», — которое, получив интерпретацию в контексте содержащегося в нем понимания логической структурированности мира, изоморфной структуры языка, гармонии между языком и реальностью и метафизического соответствия между ними, корреспондирует с современным рассмотрением языка как универсального кода модели мира. Из этого следует, что если нам удастся извлечь универсум из сообщений на данном языке, т. е. из потенциально бесконечного множества высказываний, и сопоставить их с миром, то мы обнаружим, что в этом универсуме отражена картина мира, релевантная, действительная для данного языкового сообщества. Язык — одно из средств формирования картины мира: в нем зафиксированы категории, классификационные признаки, оппозиции, созданные обществом в целях объединения в единое целое всех знаний и представлений о мире на определенном этапе развития общества. В этом смысле при исследовании лингвистической компетенции следвало бы суметь оттолкнуться от понимания языка исключительно как средства коммуникации и выбрать такой исследовательский подход, который позволил бы рассматривать язык как текст* особого рода и в особом смысле. Это предполагает рассмотрение языка в семиотическом плане, что позволит извлечь на поверхность явления, кажущиеся на первый взгляд парадоксальными. Лишь поместив язык в контекст модели мира, можно будет нейтрализовать большое число аберраций и противоречий. Так, например, применение семиотического подхода к детскому языку, при котором язык-код понимается как особого типа парадигматический текст, участвующий в структурировании картины мира, приведет к нейтрализации парадоксального звучания утверждения, что ребенок оказывается носителем уже сформировавшейся языковой компетенции, все еще не будучи ни «идеальным» субъектом, воспринимающим мир, ни «идеальным» говорящим/слушающим (участником коммуникации).

Выбранный автором семиотический подход предполагает, что синтаксические и семантические структуры предложений не являются произвольными, а отражают основные категории и структуры наших моделей познания действительности. Следовательно, можно ожидать, что реальная речевая

* См. о переходе того, что понимается как чистая парадигматика, в синтагматику в книге (Цивьян 1990).

продукция позволит нам заглянуть в «черный ящик» ребенка интересующего нас возраста. В то же время, однако, интерпретация детских высказываний является исключительно трудной и рискованной в силу того, что этот феномен практически непостижим для ортодоксальных семантических теорий по следующим причинам.

I. Способ восприятия мира ребенком до такой степени отличается от способа восприятия мира взрослым человеком, что в действительности эти два мира оказываются недосягаемыми друг для друга. Свидетельством тому являются случаи, в которых нарушение прагматического принципа сотрудничества в общении взрослого и ребенка в когнитивном плане можно было бы интерпретировать как расхождение между двумя различными ментальными моделями, напр.:

Мама и Александра «разговаривают» по телефону (играют в телефон).

Мама: *По работа ли се обаждаш?*
Александра (2,10): *Не, по телефона.**

Мама: *Какво обичате моля?*
Александра (2,10): *Сладолед обичам.*

Мама, в сущности, влагает иной смысл в высказывание, а именно: «По какому поводу вы звоните»**.

II. В онтогенезе у ребенка наблюдается постоянное стремление к постижению семантической карты взрослого (т. е. «общего видения» мира, типичного для данной культуры). В этом смысле, и ребенок, и взрослый принадлежат к одной и той же общности, а именно общности *наивных носителей* данного языка, который определяет единый и обязательный для всех способ восприятия мира.

Имея в виду положения, сформулированные выше, можно вполне мотивированно проанализировать феномен детского высказывания в терминах наивной семиотики: «смысл» и «значение». В наивной семиотике «значение», понимаемое как абстрактное языковое содержание, как знание, обязательное при владении языком (т. е. как лингвистическая компетенция), противопоставляется «смыслу», понимаемому как конкретно-ситуативное (прагматическое) содержание высказывания, как знание, не обязательное при владении языком.

Детские высказывания своеобразны и противоречивы, так как в постепенном овладении конвенциональными средствами языка ребенок, с одной стороны, стремится постичь семантическую карту взрослого, с другой стороны, в этом возрасте он воспринимает мир через категориальную призму социума, к которому он принадлежит (детей дошкольного возраста). Иными словами, свобода выбора интерпретации взрослым носителем языка ограничена его знаниями об устройстве мира, в то время как для ребенка эта свобода абсолютна в той мере, в какой для соответствующего возраста

* — Ты звонишь по работе? — Нет, по телефону (здесь и далее перевод с болгарского — редактора).

** — Что вы желаете? - Мы любим мороженое (болг.). В болгарском языке в вежливой форме «Что вам угодно?» используется глагол *обичам* — любить (прим. редактора).

определяющим видом деятельности является игра, и в этом смысле категориальные признаки, через призму которых ребенок интерпретирует мир, довольно условны, символичны. Безграничность свободы выбора в этом возрасте связывается с тем, что согласно действующему в этот период кодексу примитивной семиотики ребенка обобщения на основе совсем случайного признака вполне «дозволены». В таком случае представляется вполне естественным определить как квазиметафорические детские высказывания типа:

*Мамо, как да угася химикала? Има ли копченце?**(Александра 2,10)
Пиленцата на мишката живеят под кревата **(Александра 3,0).
Мамо, поклони се [наведи се] *да ти кажа нещо.**** (Стефка, 5,0)

Необычные предикации в речевой продукции ребенка отображают своеобразную модель мира; с точки зрения когнитивной психологии, их точнее всего можно определить как когнитивные метафоры, при которых полностью исключается характеристика «семантического конфликта». В этих случаях ребенок демонстрирует склонность к буквальной интерпретации, но она осуществляется в категориях «семейных подобий» (от нем. Familienähnlichkeiten — термин Л. Витгенштейна — см. Витгенштейн 1958). При этом детская модель мира характеризуется антропоморфностью и эгоцентричностью. Свидетельством тому являются многочисленные персонификации, имеющие место в детской речи. Концепты «мама» и «папа» для ребенка содержат первообраз всех симметрий: еще до того, как он узнает, что на свете существуют оппозиции день — ночь, огонь — вода, белое — черное, верх — низ, жизнь — смерть, ребенок видит своими глазами, что мир разделен на две части — на «маму» и «папу»– и все устройство мира сводится к ближайшему для него миру — «семье», ср.:

*Кумчо Вълчо е бащата, Кума Лиса е майката, а лисичето и вълчето са децата**** (Александра 3,3)

*Най-голямото пиленце е майката. Едното пиленце се е скрило в храсталака, а другите са си вързали краката, защото са им големи и им падат. И трите пиленца си играят на семейство***** (Александра (3,5) одновременно рисует и рассказывает).

*Мамо, тези татковци какво правят?****** (Стефка (4) имеет в виду молодых парней, сидящих за соседним столом в кафе. Она регулярно обозначает всех молодых женщин и мужчин в возрасте своих родителей, соответственно, «матерями» и «отцами»).

* Мама, как выключить (буквально — погасить) ручку? У нее есть кнопка? (болг.)

** Мышкины цыплята (тут в значении *детеныши*) живут под кроватью (болг.).

*** Мама, поклонись (нагнись), я тебе кое-что скажу (болг.)

**** Кум Волк — папа, кумушка Лиса — мама, а волчата и лисята — это детки (болг.)

***** Самый большой цыпленок — это мама. Один цыпленок спрятался в кустах. А другие связали ножки, потому что ножки для них большие, и они падают. И три цыпленка играют в дочки-матери (болг.)

****** Мама, что делают эти папы? (болг.)

Подобные примеры, извлеченные из спонтанной речи русских детей, в изобилии можно обнаружить в «Словаре детских словообразовательных инноваций» (Цейтлин 2001).

Воробья мама и воробий папа. А то воробьята. (Вера 4)
А где же воронины детки? (Маша 4)
Ты мама — ворона, а я маленький ворончик. (Алеша 5,3)
Если папа — гусь,то сынок — гусенок! — А мама? — *Гусиха!* (Саша 3)
Мама — курица, а папа — куриц. (Алеша 3,2)
Кто папа у телёнка? — Коров. (Игорь Ц. 5,3)
Смотри, какой лягух. А где его мамочка? (2,5)

В процессе постепенного постижения конвенционального значения ребенок совершает неимоверный «интеллектуальный» подвиг (по словам Л. Блумфилда). Интересным для интерпретации в этом отношении является речевой дебют ребенка, а именно так можно определить однословные высказывания. Уже в голофразах для осуществления своих целей ребенок начинает употреблять элементы конвенциональной языковой системы. В то же время синкретический, целостный, нерасчленимый характер семантики однословного высказывания создает условия для проявления субъективизма в интерпретации цели и содержания детских высказываний со стороны взрослых коммуникантов. Значение этих конструкций можно понять и проанализировать лишь с опорой на конкретную ситуацию употребления, так как они неразрывно связаны с самой ситуацией и включены в нее в качестве ее компонента.

Следовательно, феномен однословного высказывания можно соотнести лишь с понятием «смысл»*, поскольку его нельзя интерпретировать однозначно вне ситуации употребления. Можно вполне условно принять, что значение однословных высказываний связывается с неким неясным, нерасчленимым представлением о желании, потребности. Иллюстрацией сказанного является следующая таблица.

Таблица 1

Ситуация (SIT_1, SIT_2 ,....., SIT_n)	Высказывание	Смысл (S_1, S_2, ...,S_n)
SIT_1: Александра, указывая на яблоки, находящиеся на столе (жест + высказывание)	*Дай!*	S_1 = «дай ябълка» (дай яблоко)
SIT_2: Александра, указывая на свой мячик (жест + высказывание)	*Дай!*	S_2 = «дай топката» (дай мне мячик)
SIT_n: Александра, подавая какой-нибудь предмет (жест+ высказывание)	*Дай!*	S_n = «на, вземи» (на, возьми)

Таким образом, можно заметить, что нерасчленимость значения однословного высказывания связана со свободным варьированием смыслов: от реализации одной возможной семантической крайности до реализации ее противоположности.

* В русской лингвистической традиции этап однословых высказываний ассоциируется с идеей смыслового синтаксирования (этап смыслового синтаксиса) — ср. (Исенина 1987, Ахутина, Наумова 1983).

Овладение ребенком конвенциональным значением происходит не сразу. На следующих этапах его развития наблюдаются случаи неправильного сужения или расширения объема значения, или порождения бессмысленных высказываний, в которых ребенок не считается с правилами семантической сочетаемости. Так, например, глагол *закусвам* у одного из наблюдаемых детей (Александра 3,0) принимает на себя функции обобщенного предиката со значением ‘принимаю пищу в точно определенный момент времени’, где «точно определенный момент времени» может означать ‘любой какой-нибудь момент суток’. Следовательно, в речи наблюдаемого ребенка предикат *закусвам* используется в различных смыслах. Наглядное представление об этом можно получить из следующей таблицы.

Таблица 2

Обобщенный предикат — ЗАКУСВАМ (Александра, 3,0)		
Значение — Принимаю пищу в точно определенный момент времени T, где T может означать — утром, в полдень, вечером ...в любой момент суток		
Варианты реализации в речи ребенка:		
СИТУАЦИЯ (SIT1,SIT2, ..., SITn)	**ВЫСКАЗЫВАНИЕ**	**СМЫСЛ (S1, S2, ...,Sn)**
SIT1: Скоро обед	*Кога ще закусваме?*	S1: «Кога ще обядваме?» (Когда мы будем обедать?)
SIT2: Скоро вечер	*Кога ще закусваме?*	S2: «Кога ще вечеряме?» (Когда мы будем ужинать?)
SIT3: Поздно вечером, перед сном	*Мамо, аз закусих ли?*	S3: «Мамо, аз вечерях ли?» (Мама, а я ужинала?)
SITn: Любой момент суток	*Кога ще закусваме?*	Sn: «Кога ще се храним?» (Когда мы будем есть?)

Целесообразно отметить, что при этом у наблюдаемого ребенока наряду с продемонстрированным в таблице обобщенным предикатом *закусвам* в спонтанном употреблении с тем же генерализованным значением встречаются также *обядвам* и *вечерям*. Эти обобщенные предикаты (как и их производные, как, например, *назакусвам се, назакусвам те, навечерях се* и т. д.) присутствуют регулярно в речи исследуемого ребенка до конца интересующего нас периода (до конца дошкольного возраста — до пяти–шестилетнего возраста) и все реже — вне его границ — в следующие два года.

Интерпретация наблюдаемых «отрицательных» языковых фактов («отрицательного языкового материала» в понимании А. Вежбицкой) показывает, что семантические ошибки у детей не являются случайными. Они мотивированы особенностями когнитивного развития и являются вполне закономерным явлением в постепенном постижении конвенциональных средств языка. В то же время эти ошибки вполне допустимы в рамках наивной семиотики, в терминах которой интерпретируются детские высказывания, поскольку обобщение на основе сходства эмоциональных переживаний, впечатлений, порождаемых образами вещей, событий является

типичной формой обобщения в ежедневной житейской практике. Объяснение этих фактов можем искать в том, что ежедневная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, является метафорической. В этом смысле, «прочтение» человеческой речи в терминах наивной семиотики не может проводиться без реконструкции ежедневных «наивных» представлений субъекта о мире. Вполне естественно, что большое количество информации представляется метафорически (в языковых образах). Детские наивные языковые картины (когнитивные метафоры) напоминают картины примитивистов в живописи. Разница состоит в том, что первые продуцированы несознательно и относятся к первично моделированному семиозису, в то время как вторые продуцируются сознательно и принадлежат вторичномоделирующей семиотической системе. Интересной исследовательской перспективой в этом плане представляется исследование наивного реализма в речи взрослых, направленной на детей, а также в произведениях фольклора и литературы для детей.

ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т. В., Наумова Т. Н. Смысловой и семантический синтаксис: детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. — М., 1983. — С. 196–208

Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. — М., 1958

Исенина Е. И. Начальный период развития речи у детей: проблемы и гипотезы // Вопросы психологии. — №2. — 1987. — С.104-113.

Словарь детских словообразовательных инноваций/ Сост. С. Н. Цейтлин. — СПб., 2001

Цивьян Т. В. Лингвистические основы балканской модели мира. — М., 1990.

Ю. С. Пузанова (Санкт-Петербург)

ОСВОЕНИЕ АНТОНИМО-СИНОНИМИЧЕСКИХ БЛОКОВ ПАРАМЕТРИЧЕСКИХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ РАЗМЕРА РУССКОЯЗЫЧНЫМИ ДЕТЬМИ

Параметрические прилагательные размера (*большой, высокий, глубокий, длинный, короткий, маленький, мелкий, низкий, толстый, тонкий, узкий, широкий*) входят в ядро лексико-грамматического разряда качественных прилагательных и являются наиболее специфичным средством для номинации воспринимаемых человеком качественных характеристик размеров объектов. Являясь фактически первыми адъективами, появляющимися в лексиконе ребенка, они обладают наиболее полным набором характеристик признаковых слов, вследствие чего становятся своего рода опорой для других способов номинации.

Семантическое единство параметрических прилагательных размера заключается в выражении качественно-количественной семантики — степени проявления определенного признака. При этом синонимические ряды, включающие параметрические прилагательные размера, «выстраиваются» относительно пары антонимов, задающих шкалу параметра. Как отмечает

В. Д. Черняк, «среди имен прилагательных антонимичные синонимические ряды наблюдаются чаще всего там, где в основе общих значений лежит признак, способный к градации» (Черняк 2010: 14).

Взаимосвязь парадигм синонимов и антонимов объективно заложена в лексической системе. Это позволяет говорить о единых антонимо-синонимических блоках как об «объединении антонимов и синонимов, ядром которого является антонимическая пара, возглавляющая два синонимических ряда, упорядоченных посредством единой для всего объединения градуальностью в значении» (Федосов 2001: 17). Нам представляется целесообразным рассмотрение именно антонимо-синонимических блоков, образуемых параметрическими прилагательными размера, как структурных образований, внутренняя организация которых определяется наличием интегральных и дифференциальных семантических признаков в структуре значений единиц.

Отличительной особенностью лексико-семантической группы параметрических прилагательных размера является оппозиция позитивно ориентированных членов негативно ориентированным. Семантическая полярность и семантическая близость элементов антонимо-синонимических блоков параметрических прилагательных размера является их конституирующим признаком и, по всей видимости, играет значительную роль в процессе онтогенеза этих единиц.

Целью эксперимента, проведенного в ходе исследования, была проверка положений гипотезы семантических признаков (Semantic Features Hypothesis), предложенной Е. В. Кларк и Г. Г. Кларком (Clark 1972; Clark 1973) на материале параметрических прилагательных русского языка. Данная гипотеза основана, в свою очередь, на идее М. Бирвиша о существовании универсального набора семантических признаков, с помощью которого может быть описано значение слова (Bierwisch 1967: 20). Для параметрических прилагательных такими семантическими признаками (семами) являются указание на размер [Size] полярная характеристика [Pol], пространственная характеристика [Dimension].

В уточнениях к гипотезе, впоследствии предложенных Е. В. Кларк, были приведены два принципа теории лексического контраста. Первый из них — принцип конвенциональности, в соответствии с которым, по мнению Е. В. Кларк, дети стремятся использовать положительно маркированные члены антонимической пары (Clark 1983: 795). В соответствии со вторым принципом — принципом контраста — дети осваивают новое слово, противопоставляя его уже знакомым словам. То есть после того, как освоен положительно маркированный член антонимической пары, отрицательно маркированный член осваивается в качестве контрастного коррелята уже известного слова. Таким образом, данная гипотеза позволяет предположить более раннее освоение положительно маркированных элементов антонимо-синонимических блоков параметрических прилагательных.

В основу проведенного нами эксперимента были положен оригинальный эксперимент Е. В. Кларк, а также вариант, предложенный в работе С. Халлет (Hallett 1976). Внесенные нами изменения затронули стимульный мате-

риал, который был подобран с учетом специфики русского языка, а также методику проведения: нами была использована методика суждения о достоверности The Truth-Value Judgment Task (Gordon 1996), широко применяемая в настоящее время в экспериментах с детьми. Принципиальное отличие данной методики от психолингвистических заданий, в которых испытуемый также отвечает «да» или «нет», заключается в том, что методика суждения о достоверности ориентирована не на исследование металингвистической деятельности индивида, а на непосредственную оценку ситуации и речевого высказывания. Фундаментальным качеством методики, определяющим ее успех, как отмечает П. Гордон, является то, что ребенку достаточно просто принять решение о том, соответствует ли высказывание определенной ситуации, изображенной или названной контекстом (Gordon 1996: 213). Важным фактором, определяющим эффективность названной методики, является ее соответствие целям онтолингвистических исследований, ориентированных не на проверку возможных путей и скорости доступа к существующим знаниям, а на выяснение того, существует ли в принципе знание о факте языка и каким образом оно приобретается ребенком.

Стимульным материалом для эксперимента послужили специально созданные рисунки, на которых были изображены пары объектов, отличающихся друг от друга по двум параметрам в их противоположном значении: объект А был одновременно коротким и широким [–Pol длина]∩[+Pol ширина], объект Б длинным и узким [+Pol длина]∩[–Pol ширина]; объект А одновременно высоким и узким [+Pol высота]∩[— Pol ширина], объект Б одновременно низким и широким [–Pol высота]∩[+Pol ширина]. Объекты на рисунках были изображены так, чтобы все три измерения были отчетливо видны. В стимульном материале использовались прилагательные высокий / низкий, длинный / короткий, широкий / узкий. Для каждого прилагательного было представлено 4 пробы. Отличие в размере изображенных объектов в среднем составило пропорцию 1:2 (не менее 5 см в линейном измерении), что, по данным исследователей, является значимым различием даже для младшей группы испытуемых (Klatzky, Clark, Macken 1973: 35).

Данные об испытуемых: эксперимент был проведен с 24 детьми в возрасте 3 лет 6 месяцев до 5 лет 5 месяцев, посещающими детский сад № 34 «Жемчужинка» Красногвардейского района Санкт-Петербурга, носителями русского языка, без отклонений в когнитивном и речевом развитии*. Представленная дифференциация испытуемых по возрасту отвечает задаче эксперимента – определение возрастных рубежей в освоении аспектов семантики параметрических прилагательных, особенностей функционирования исследуемых единиц в речи детей определенного возраста. Контрольная группа взрослых информантов состояла из 6 студентов университета в возрасте 22–27 лет, носителей русского языка.

Результаты. Для анализа ответов эксперимента нами был применен метод дисперсионного анализа с повторяющимися переменными. Как мы и

* Специальное обследование, выявляющее отклонения в речевом и когнитивном развитии детей, автором настоящей работы не проводилось, данные о детях были предоставлены специалистами дошкольного учреждения.

предполагали, старшие дети справились с заданиями эксперимента более успешно, чем младшие (F (3; 44) = 12,10).

Параметрические прилагательные положительного полюса в освоении оказались проще, чем их антонимы (F (1; 44) = 14,95). Некоторые пары параметрических прилагательных освоены лучше, чем другие (F (3; 132) = 67,37), но взаимодействие переменных возраста и пространственной характеристики (F (9; 132) = 2,87) показало, что различие среди пар параметрических прилагательных с разными пространственными семами меняется в соответствии с возрастом. Далее представлено среднее процентное соотношение ответов, приведенное для разных прилагательных с учетом возраста респондентов.

Таблица 1

Возрастная група	Параметрическое прилагательное размера					
	Длинный	Короткий	Высокий	Низкий	Широкий	Узкий
I (3,6–3,11)	71	50	69	56	54	52
II (4,0–4,5)	100	85	96	77	50	54
III (4,6–4,11)	98	73	98	73	46	56
IV (5,0–5,5)	98	85	98	81	71	56
V (22,4–27,10)	100	100	100	100	100	100

Как мы видим, испытуемые первой возрастной группы лучше справились с заданиями с параметрическими прилагательными *длинный / короткий*, чем с заданиями, в которых стимулами были параметрические прилагательные *высокий / низкий* и *широкий / узкий*. Испытуемые второй и третьей возрастных групп достаточно успешно справились с заданиями с прилагательными *длинный / короткий* и *высокий / низкий*, статистическое различие было выявлено в сравнении с освоением детьми данной группы параметрических прилагательных *широкий / узкий*. Ответы испытуемых четвертой возрастной группы также показали статистически значимое различие в освоении пары *широкий / узкий*.

Взаимодействие переменных полярности и пространственной характеристики (F (3; 132) = 4,24) показало, что разница в освоении между положительным и отрицательным полюсом для некоторых пар прилагательных более значительна, чем для других. Для того чтобы уточнить значение указанного взаимодействия был проведен отдельный анализ расхождений для каждой пары антонимов. Статистические значимое значение расхождения в освоении полярности было получено для параметрических прилагательных *длинный / короткий* (F, возраст (3; 44) = 12,42; F, полярность (1; 44) = 10,01) и *высокий / низкий* (F, возраст (3; 44) = 8,33; F, полярность (1 44) = 17,41), но не было выявлено для прилагательных *широкий / узкий*. Отсутствие статистически значимых данных по этим прилагательным, вероятно, связано с тем, что в заданиях с прилагательными *широкий / узкий* ответы детей (за исключением старшей возрастной группы) оказались на уровне «случайного попадания» – близки к 50%.

Эти данные показывают, что предположение относительно освоения полярности подтверждается только для тех параметрических прилагательных, которые находятся в процессе освоения; параметрические прилагательные, уровень освоения которых значительно выше (параметрические прилагательные *большой / маленький*) или ниже (параметрические прилагательные *широкий / узкий*), такой закономерности не отражают. Для проверки подобной интерпретации данных было проведено выборочное сравнение реакций детей с использованием *t*-критерия Стьюдента. Для прилагательных положительного полюса различие в освоении оказалось статистически незначимым, в то время как различия прилагательных отрицательного полюса оказались статистически значимым ($t = 4{,}01$, d.f. $= 47$, $P < 0{,}001$).

Обсуждение. Полученные результаты позволяют предположить, что данные эксперимента, указывающие на то, что полярные семы параметрических прилагательных осваиваются неравномерно (значение положительного полюса [+ Pol] в целом осваивается раньше отрицательного [– Pol]), могут ввести в заблуждение относительно порядка освоения полярных сем детьми. Как мы уже отмечали, выявленная закономерность оказалась статистически значимой для пар параметрических прилагательных, уровень освоения которых средний, а в парах параметрических прилагательных, степень освоения пространственного параметра которых была самой низкой и самой высокой, различий в освоении единиц отрицательного и положительного полюса обнаружено не было.

Тем не менее, полученные данные позволяют говорить о первоначальной стадии освоения полярных характеристик, так как практически все дети (за исключением двоих), по всей видимости, освоили полярные характеристики для прилагательных совокупного размера. Поэтому мы можем предположить, что дети успешно оперируют полярными характеристиками всех параметрических прилагательных именно после того, как они будут освоены на примере лексем *большой* и *маленький*. Таким образом, предположение относительно последовательности освоения членов антонимических пар, выдвинутое в рамках гипотезы семантических признаков, нашим экспериментальным материалом для параметрических прилагательных, осваиваемых детьми после пары *большой / маленький*, не подтверждается, но оно может быть корректно для начальных этапов освоения параметрических прилагательных совокупного размера.

В целом же данные нашего эксперимента подтвердили основные предположения гипотезы семантических признаков относительно последовательности освоения полярных характеристик параметрических прилагательных и позволили выделить и описать этап онтогенеза семантики параметрических прилагательных размера, связанный с освоением сем полярной характеристики. Эти семы организуют парадигматические отношения единиц внутри антонимо-синонимических блоков: являясь дифференциальными для единиц, относящихся к разным полюсам градационной шкалы, они определяют их антонимические отношения; в то же время единицы, относящиеся к одному полюсу шкалы, на данном этапе освоения используются ребенком синонимично.

ЛИТЕРАТУРА

Федосов Ю. В. Принципы построения идеографического антонимо-синонимического словаря русского языка. — Волгоград, 2001.

Черняк В. Д. Синонимия в русском языке. — М., 2010.

Bierwisch M. Some Semantic Universals of German Adjectivals // Foundations of Language. — 1967. — № 3. — P. 1–36.

Clark E. V. Meanings and Concepts // Handbook of Child Psychology / ed. by P. H. Mussen. — V. 3. — NY., 1983. — P. 787–840.

Clark E. V. On the Child's Acquisition of Antonyms in Two Semantic Fields // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. — 1972. — № 11. — P. 750–758.

Clark H. H. Space, Time, Semantics and the Child // Cognitive Development and the Acquisition of Language / ed. by T. Moore. — NY., 1973. — P. 27–63.

Gordon P. The Truth-Value Judgment Task // Methods for Assessing Children's Syntax / ed. by D. McDaniel [etc.]. — Cambridge, 1996. — P. 211–232.

Hallett S. H. Over-extension Phenomena in Children's Acquisition of Spatial Adjectives // Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences. — 1976. — Vol. 37. — № 4. — P. 2156–2157.

Klatzky R. L., Clark E. V., Macken M. Asymmetries in the Acquisition of Polar Adjectives: Linguistic or Conceptual? // Journal of Experimental Child Psychology. — 1973. — № 16. — P. 32–46.

А. П. Сдобнова (Саратов)

К ПРОБЛЕМЕ ВЫДЕЛЕНИЯ БАЗОВОЙ ЧАСТИ ЛЕКСИКОНА

Проблема выделения основы лексикона неоднократно поднималась и продолжает обсуждаться в отечественной и зарубежной теоретической лингвистике, прагмалингвистике, интерлингвистике. Разные цели (поиски наиболее устойчивой части словаря, конструирование лексического минимума в дидактических целях, исследование лексикона личности и др.) породили разные принципы выделения основной части лексикона, определения ее состава и объема.

В данной работе обсуждается подход к выделению базовой части (БЧ) лексикона на материале компьютерной базы данных «Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области» (АСШС), которая включает более 900 тысяч реакций, полученных на 1125 стимулов от учеников 1–11 классов (об АСШС см.: Гольдин, Мартьянов, Сдобнова 2009) и на материале ассоциативного словаря отдельного школьника (Сдобнова 2004).

Термин «лексикон» достаточно широко используется в современной научной литературе. Нами лексикон рассматривается как конструкт, который может быть получен в результате анализа продуктов речевой деятельности – дискурсивной, ассоциативного реагирования и др.

По материалам АСШС был смоделирован совокупный лексикон (то есть приведены к начальной форме более 900 тысяч ассоциаций, представленных в АСШС). Он включает более 25 тысяч разных лексических и фразеологических единиц (высокочастотных, среднечастотных, редких, единичных) и четыре разновидности лексиконов возрастных групп (младших

школьников 1–4 кл., младших подростков 5–6 кл., старших подростков 7–8 кл., старшеклассников 9–11 кл.).

Варианты лексикона (словники) разных возрастных групп не одинаковы по объему и составу лексических единиц. Наибольший объем словника — у старшей возрастной группы (9–11 кл.). Он составляет более 15 тысяч единиц и в среднем на 2 тысячи единиц превышает словники других возрастных групп.

Сравнение словников четырех возрастных групп позволило выделить общую группу единиц (почти 6,5 тысяч), которые имеются в составе лексикона каждой из четырех возрастных групп школьников. Эти единицы мы называем б а з о в о й частью ($БЧ_{1–11}$) лексикона.

Чтобы определить, насколько представлены единицы выделенной нами базовой части в лексиконе отдельной личности, мы сопоставили единицы $БЧ_{1–11}$ с единицами индивидуального лексикона школьника И.

Совокупный лексикон школьников смоделирован на основе массовых ассоциативных экспериментов с учащимися 1–11 классов. Индивидуальный ассоциативный словарь получен в долговременном эксперименте, который проводился с испытуемым И. в возрасте 10–11 лет, 13 лет, 15 и 17 лет. Эксперимент с И. проводился по той же методике, что и массовый (в устно-письменной форме). Различие — в объеме предъявляемых стимулов: АСШС получен на 1126 стимулов. Стимульный ряд индивидуального ассоциативного словаря школьника имеет две части: одна — основной список стимулов АСШС (что позволяет проводить сопоставление индивидуальных данных с материалами массового АСШС по различным параметрам), вторую часть стимулов составляют слова-реакции испытуемого И., полученные при предъявлении ему предшествующих списков. На первом этапе предъявлялись полторы тысячи стимулов, на следующих временных срезах список стимулов увеличивался и на последнем этапе составлял около трех тысяч.

В результате лемматизации ассоциативных реакций, полученных от испытуемого И. в возрасте 11, 13, 15 и 17 лет, построены четыре варианта его лексикона и смоделирован общий индивидуальный словарь испытуемого И., который включает около трех с половиной тысяч лексических единиц. Ассоциативный словарь одиннадцатилетнего ребенка и словари тринадцати-, пятнадцати- и семнадцатилетнего различаются по многим параметрам (см. о развитии индивидуального ассоциативного словаря, об общем и индивидуальном в лексиконе школьников: Сдобнова 2004; 2005; 2008). Вместе с тем, несмотря на меньший объем лексикона отдельного школьника в сравнении с объемом совокупного лексикона школьников, индивидуальный лексикон И. содержит все коммуникативно необходимые единицы и прежде всего, как показало исследование, — единицы базовой части лексикона.

Сопоставление лексических единиц, входящих в $БЧ_{1–11}$ лексикона школьников, с единицами словаря испытуемого И. показало, что три четверти всего индивидуального лексикона составляют единицы $БЧ_{1–11}$. Анализ состава лексических единиц продемонстрировал, что единицы базовой части лексикона обозначают главные и актуальные понятия окружающего мира.

В основе базовой части — единицы ядра языкового сознания взрослых носителей русского языка, выделенные Н.В. Уфимцевой по материалам «Русского ассоциативного словаря» (Уфимцева 2000): *человек, дом, друг, жизнь, я, солнце, вода, большой, маленький, хороший, плохо, идти, думать, говорить* и др., которые эксплицируют самые значимые концепты в картине мира и взрослого, и школьника любого возраста. Главные из них, *человек, я, хороший, хорошо, большой, быстро, маленький, мальчик, идти, книга*, по данным Т. В. Соколовой, имеются уже в ядре ассоциативного тезауруса детей 3–6 лет (Соколова 1999).

В целом БЧ лексикона включает те единицы, которые обеспечивает единую информационную базу общающихся, взаимопонимание в процессе речевой коммуникации. Эти единицы наиболее активно функционируют в речевой коммуникации школьников и взрослых.

Для подтверждения объективности выделения данных лексических единиц именно как базовой части лексикона было проведено сравнение их с единицами лексического ядра русского языка, определяемыми по другим основаниям, в частности – с первой тысячей единиц лексического ядра, выделенного авторами «Системы лексических минимумов современного русского языка» (Система ... 2003), с первой тысячей лексических единиц частотного словаря О.Н. Ляшевской, С.А. Шарова, созданного по данным Национального корпуса русского языка (Ляшевская, Шаров 2008–2011), с перечнем универсальных базовых единиц, определенных Моррисом Сводешом. Высокий процент совпадения (от 88 до 95%) первой тысячи единиц в названных выше работах с лексическими единицами базовой части лексикона школьников 1–11 классов позволяет считать правомерным выделение базовой части лексикона по материалам АСШС.

Проведенное сопоставление позволяет утверждать, что установление основного лексикона по материалам ассоциативных экспериментов имеет объективный характер.

ЛИТЕРАТУРА

Гольдин В. Е., Мартьянов А. О., Сдобнова А. П. Электронный русский ассоциативный словарь школьников // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. — Вып. 8 (15). – М., 2009. — Код доступа: URL: http://www.dialog-21.ru/dialog2009/materials/html/12.htm

Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Новый частотный словарь русской лексики. – 2008–2011. — Код доступа: URL: http://dict.ruslang.ru/freq.php (дата обращения: 14.05.12).

Сдобнова А. П. Индивидуальный ассоциативный словарь школьника // Русский язык сегодня. Вып. 3. – М., 2004. – С. 286–295.

Сдобнова А. П. Индивидуальный тезаурус в развитии // Язык. Сознание. Культура. – М., Калуга, 2005. – С. 174–182.

Сдобнова А. П. Лексикон школьников: общее и индивидуальное // Язык – сознание – культура – социум. – Саратов, 2008. – С. 296–301.

Система лексических минимумов современного русского языка / Под ред. В. В. Морковкина. – М., 2003.

Соколова Т. В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3–6 лет. – М., 1999.

Уфимцева Н. В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 2000. – С. 135–170.

О. А. Усачева (Самара)

К ВОПРОСУ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СЕМАНТИКОЙ ИНТЕНСИВНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ*

У современных онтолингвистов не вызывает сомнения положение о том, что дети уже в дошкольном возрасте (в том числе раннем) используют в своей речи фразеологические обороты. Сложный процесс формирования фразеологической картины мира ребенка, позволяющий обнаружить тесное взаимодействие когнитивных и языковых механизмов понимания детьми переносных смыслов, не может не привлекать внимания ученых (см., например, исследования С. Н. Цейтлин, Т. А. Гридиной, Н. Г. Бронниковой, Ю. В. Бестугиной, Е. В. Белобородовой и др.).

Предметом нашего исследования являются фразеологизмы с семантикой интенсивности в речи детей дошкольного возраста. Материалом для исследования послужили работы В.К. Харченко «Словарь современного детского языка» и «Корпус детских высказываний», сборник детских высказываний «Дети о языке», хрестоматия «Речь русского ребенка», материалы интернет-сайтов: http://www.det.org.ru/, http://www.boltusha.ru/, http://www.solnet.ee/.

Интенсивность понимается нами как функционально-семантическая категория, система языковых средств, в значении которых содержится указание на степень проявления признака или действия. К фразеологизмам с семантикой интенсивности относим обороты, в словарном значении которых представлены компоненты «очень», «сильно», «крайне» и т. п. (Например, *со всех ног, до глубины души, сил нет как, не успеешь оглянуться* и др.)

Проведенное исследование позволяет отметить несколько моментов процесса усвоения детьми семантики интенсивности: непонимание значения интенсивности, выражаемого фразеологизмами; выведение общего степенного значения ФЕ из контекста речи взрослых; преобразование фразеологических оборотов с целью осмысления передаваемого ими значения интенсивности.

Как известно, дети обычно воспринимают фразеологическую единицу как свободное сочетание слов. Пониманию целостного значения интенсивности, выражаемого фразеологизмом, на наш взгляд, может препятствовать, с одной стороны, слабая степень мотивированности общего значения семантикой компонентов оборота (*кот наплакал, собачий холод, забот полон рот, один нос остался* и др.), с другой стороны — очень прозрачная для детей семантика синтаксически свободного словосочетания — прототипа ФЕ. В сознании ребенка актуализируется буквальный смысл фразеологизма, отсылающий к конкретной предметной ситуации. Буквальное восприятие детьми ФЕ приводит к коммуникативной неудаче в диалоге «взрослый — ребенок». Например: *Мама замечает, открыв чайник: — Ой, а чаю-то у нас — кот наплакал. Иди, дочка, чай пить! — Я не буду этот чай пить, туда кот наплакал* (4). *Бабушка вернулась из деревенского магазина: — Ой, все раскупили, один хлеб остался, и то — кот наплакал. Даша тихо и с сожалением: — Бабушка, он, что, хлебушка хотел, да? — Кто, Дашуля? — Кот! А ему не дали...// Мама: — Собачий холод! Сын с удивлением: — Собака наморозила?* (2,2). *— Почему, когда детям холодно, это называется «собачий холод»?* (4). *— Что я лежу? Ведь у меня забот полон рот! — А ты выплюнь изо рта свои заботы...* (2,4).

Вместе с тем обнаруживается широкий круг фразеологизмов, общим степенным значением которых дети овладевают достаточно легко. Значение ФЕ усваивается детьми из контекста речи взрослых, из текстов фольклорных и художественных произведений.

Фразеологизмы могут выражать значение интенсивности признака имплицитно (фразеологизмы-интенсификаты) и эксплицитно (фразеологизмы-интенсификаторы). Интенсификаты — это ФЕ, в структуре значения которых содержится компонент, указывающий на высокую степень проявления характеризуемого признака (например: *глаза на лоб полезли* — «кто-либо приходит в состояние крайнего удивления, недоумения; испытывает сильную боль, испуг и т. п. от чего-либо»*, коломенская верста* — «человек очень высокого роста»). К интенсификаторам относятся устойчивые выражения с ядерной семой интенсивности, которые употребляются в синтагме с градуируемой лексемой типа *бежит со всех ног, рад до смерти*. В большинстве случаев это адвербиальные ФЕ.

Как показало исследование, ребенок гораздо легче усваивает семантику фразеологизмов-интенсификаторов. Очевидно, этому способствует расчлененная структура стандартных высказываний с такого рода фразеологизмами: определяемое слово в прямом значении и усиливающая это значение ФЕ.

Зафиксировано большое количество примеров воспроизведения детьми в определенной ситуации высказываний с фразеологизмами-интенсификаторами. Автоматически воспроизводя связные отрезки речи, ребенок актуализирует значение степени, передаваемое ФЕ, не принимая во внимание буквального значения этого фразеологизма. Например: *Бегут по лестнице вниз. Лев о Жене: — Несется как угорелый. (Рассмеялся): — Ревет как резаный, несется как угорелый* (5). *— *Перестань орать во все горло, я спать хочу* (4)* **Не надо бежать как угорелый, лучше остановись, а то сломаешь ноги* (6,8). *— *Беги изо всех сил, только не упади* (4.7). *— Господи, я устала как собака, а еще спать надо*. В последнем примере вторичность высказывания с ФЕ в речи ребенка весьма ощутима.

Нередко в речи детей используются устойчивые формулы русских народных сказок. Как правило, усвоение семантики таких оборотов трудностей у детей не вызывает: *— Мама, ты такая добрая, такая красивая, что ни в сказке сказать, ни пером описать!* (5,6). *— А грибы? — Ой. Мы с Борей вот стоко находили. О... (показывает рукой на уровне груди). Ни в сказке сказать, ни пером написать. Вот столько мы находили* (5,9).

Показателем усвоенности значения степени является использование детьми устойчивого сочетания с фразеологически связанным значением интенсивности вне стандартной конструкции. К расширению сферы синтагматики

* Исследование выполнено при поддержке проекта № 12-14-63002 Российского гуманитарного научного фонда.

* Звездочкой отмечены примеры, заимствованные из работы Ю. В. Бестугиной «Фразеология в речи дошкольников».

ФЕ приводит отсутствие у ребенка сформированного представления о нормах сочетаемости. Нарушение данных норм обусловлено явлением лексико-семантической генерализации: дети усваивают центральные признаки значения ФЕ, но имеют слабое представление о дифференциальных признаках, об ограничениях в сочетаемости фразеологизма. Например: — *Деда, давай бегать, как резаные! // — *Зачем вы радио во весь опор включили?* (6). *Мама: — Неужели я толстая? Дочь: — Да нет, худая как пробка* (5). — *Варя, ты что, упала? — Да. — Плакала? — Ага, как сумасшедшая* (2,5). — *Бабушка, я тебя люблю! — А как ты меня любишь? — Как сумасшедшая!!!* (4). *Лопнул шар. Девочка подбегает и говорит: — Я от души испугалась!* (4,10). — *Мама, я тебя люблю от всей души!* (4,11). На частотность случаев нарушения детьми сочетаемости ФЕ с семантикой большой степени проявления какого-либо качества обращает внимание С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2000: 206).

Ошибочное употребление может быть вызвано неусвоенностью коннотации ФЕ: *В День рождения переодевается к приходу гостей*: — *Ну, сейчас я такая красивая буду, что вам всем мало не покажется!* (4). — *Мне это платье так нравится, что даже сил нет смотреть!* (4,10). В приведенных примерах устойчивые выражения с негативной коннотацией дети используют для усиления позитивного смысла высказывания.

Наряду с фразами, отражающими механическое усвоение степенного значения ФЕ, в детской речи широко представлены высказывания, свидетельствующие о стремлении ребенка мотивировать целостное значение интенсивности. Таким стремлением объясняется, например, зафиксированная в детской речи трансформация ФЕ *не разлей вода: — Мама! Давай будем такими друзьями, как Неразлей и Вода*. Преодолевая смысловую неопределенность языковой конструкции, ребенок обращается к собственному когнитивному и речевому опыту и моделирует известную ему ситуацию дружбы, предполагающую взаимодействие нескольких субъектов. Структурное преобразование ФЕ осуществляется по принципу народной этимологии, суть которой «заключается в сведении непонятной единицы языка к понятной, в стремлении осмыслить новые знаки языка через сопоставление их с внешне сходными, известными» (Мелерович, Мокиенко 1997: 21). Названный принцип проявляет себя и при преобразовании фразеологизма *как угорелый: Коты орут, как обгорелые* (7,8). Заменяя непонятное ему слово *угорелый* на созвучное *обгорелый,* ребенок старается мотивировать использование данного выражения в целях интенсификации характеризуемого явления.

Проведенное исследование позволило обнаружить, что при употреблении ФЕ с семантикой интенсивности дети очень часто демонстрируют, с одной стороны, понимание целостного степенного значения фразеологизма, а с другой стороны, буквальное восприятие устойчивого выражения. Можно говорить о том, что характерной особенностью детской речи является двойная актуализация значения интенсивности, выражаемого ФЕ. «Под двойной актуализацией понимается совмещение фразеологического значения оборота и его образной основы и / или внутренней формы» (Мелерович, Мокиенко 1997: 20).

Согласно нашим наблюдениям, двойная актуализация ФЕ часто создается в детской речи путем расширения состава устойчивого выражения с

целью конкретизации его значения. Как правило, конкретизации подвергаются ФЕ с понятной ребенку внутренней формой. Например: — *Как много сожрал этот туман!!! Где же он рот такой огромный нашел?* Прием олицетворения предметов и явлений характерен для детского языкового сознания, в силу чего буквальное прочтение ребенком образа *туман сожрал* вполне закономерно. Показательно, что конкретизация значения фразеологизма способствует усилению его целостной степенной семантики. В примере — *Меня комары заели, вон уже скоро одни косточки останутся* (3) — очевиден элемент языковой игры. Намеренно используя гиперболу, ребенок усиливает значение интенсивности, а вместе с тем и экспрессивности ФЕ. Высказывание — *Дедуля, у меня от этой главы прямо сердце упало. Почеши мне пятку, чтобы оно вернулось* (5) — обнаруживает правильное (для выражения сильного чувства страха, тревоги) употребление девочкой фразеологизма *сердце упало*. Интересно, что продолжение высказывания, свидетельствующее о восприятии данного устойчивого выражения как свободного, вероятнее всего, обусловлено влиянием синонимичного фразеологизма-интенсификата *сердце в пятки ушло.*

Конкретизируя обобщенный смысл таких устойчивых выражений, как *больше всех на свете, ни за какие сокровища мира,* ребенок обращается к ситуативным эталонам интенсивности, имеющим непосредственное отношение к его личному практическому опыту: — *Мамочка, я люблю тебя больше всех на свете!... Даже больше, чем хомячков!* (4). — *Мамочка, я так тебя люблю! Ни за какие сокровища мира с тобой не расстанусь! Ни за конфетку, ни за кетчуп, ни за что!*

Интересны случаи употребления фразеологизмов с семантикой интенсивности в нетипичной ситуации, обусловленные актуализацией буквального значения данных фразеологизмов. Такое употребление, как правило, сопровождается семантическим преобразованием ФЕ. Например: — *Мы сегодня с девчонками на качелях так качались, так качались, что чуть сквозь землю не провалились!* Фразеологизм *чуть сквозь землю не провалился* («испытал очень сильное желание исчезнуть, скрыться куда-нибудь от стыда, страха, волнения») используется в данном случае для характеристики высокой скорости движения качелей. В контексте актуальными оказываются лишь абстрактное усилительное значение и буквальный смысл данного выражения.

Творческий подход ребенка к осмыслению ФЕ с семантикой интенсивности проявляет себя и в создании новых выражений по аналогии с существующими устойчивыми сочетаниями. В основе создания детьми новых оборотов лежат отношения синонимии, антонимии, ассоциативные связи. Например, по аналогии с узуальным фразеологизмом *на капельку* («чуть-чуть») возникает синонимичное выражение *на точечку: — Мама, а ты кого больше любишь, меня или бабушку Любу? — Одинаково. — Ну хоть на точечку?* Выражение *куриная доза* («очень маленькая доза») появляется как антоним к фразеологическому сочетанию *лошадиная доза: Мать дает дочери таблетку. Дочь*: — *А врач сказал на приеме, что мне нужно по 2 таблетки давать! — Ну, я считаю, что это будет для тебя лошадиная доза. — Ага, и ты думаешь вылечить меня куриными дозами?* (7).

Обращает на себя внимание частотность примеров характеристики интенсивности признака (как правило, степени проявления эмоций) при помощи созданных детьми сочетаний со словом *сердце*. Например: — *Я так испугался, у меня даже сердце охрипло* (6). *Девочка наклонилась, а мимо пробежал пудель. — Я так вздрогнула, аж сердце мое испугалось!* (5,11). — *Я так бежала сильно, что чуть сердце не потерялось* (5,4). — *Мама, когда ты уходишь, у меня сердце уходит...* (4). *Мальчик о девочке: — Она мне так нравится, что даже сердце трясется!* Дети создают и употребляют выражения *сердце охрипло, сердце испугалось, чуть сердце не потерялось, сердце уходит, сердце трясется* как свободные сочетания слов, характеризуя свои физические ощущения. Вместе с тем возникновение названных выражений, на наш взгляд, обусловлено влиянием на языковое сознание ребенка широко представленных в узусе ФЕ с компонентом *сердце*.

Образование детьми усилительных выражений *во весь крик, во весь живот — Ну что ты кричишь во весь живот!* (5). *Я буду хрипеть во весь крик* (6) — обнаруживает освоенность детьми структурной модели узуальных фразеологизмов-интенсификаторов «*во весь ...*». (Ср: *во весь голос, во все горло, во весь дух, во весь опор, во все лопатки, во всю прыть* и т. д.).

Таким образом, дети дошкольного возраста используют в своей речи ФЕ с семантикой высокой степени проявления признака достаточно широко. В целом можно говорить о том, что переносно-образное значение интенсивности, выражаемое фразеологизмом, усваивается ребенком из контекста речи взрослых. Обращение к осмыслению буквального значения ФЕ, привлекающего детей своей конкретностью, опорой на предметную ситуацию, в большинстве случаев является вторичным, вызвано стремлением мотивировать усвоенную ребенком семантику интенсивности.

ЛИТЕРАТУРА

Бестугина Ю. В. Фразеология в речи дошкольников: Дис. ... канд. филол. наук.– Иваново, 2005.

Дети о языке: прил. 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. — СПб., 2001.

Мелерович А. М., Мокиенко *В. М.* Введение // Мелерович А. М., Мокиенко В. М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. — М., 1997. — С. 3–43.

Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. — СПб., 1994.

Харченко В. К. Корпус детских высказываний. — М, 2012.

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

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

Л. О. Чернейко, М. С. Овсейцева (Москва)

«ЛЕКСИЧЕСКАЯ АССИМИЛЯЦИЯ» В ДЕТСКОЙ РЕЧИ КАК ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ФАКТОР

Онтолингвистика затрагивает широкий круг проблем, в который входят становление коммуникации, особенности возрастной фонологии, грамматики, морфологии, лексики и синтаксиса, а также особенности понимания и текстопорождения. В процессе усвоения языка ребенок осваивает и звучание слова, и его семантику. При этом ни звуковой, ни семантический облик слова не являются стабильными в его сознании (Цейтлин 2000). Но и в сознании освоившего язык взрослого та ассоциативная связь между означающим и означаемым, которая определяет единство знака, не является жестко детерминированной (Залевская 1999), поскольку, во-первых, речемыслительная система человека представляет собой самоорганизующуюся, самонастраивающуюся систему, какими являются все динамические системы, а, во-вторых, связь асимметрии знаковых систем с асимметрией мозга уже стала для психонейролигвистики аксиомой (Иванов 1978). Как пишет Д. Слобин, «в детстве мы учимся употреблять слова так, чтобы они соответствовали ситуации и друг другу. Многое из того, чему мы обучаемся во взрослом состоянии, о чем говорим и спорим, вызвано поисками значения слов и высказываний» (Слобин 2006: 125).

Особым лингвистическим объектом стали как разного рода речевые неудачи, представляющие собою неконтролируемые речевые действия (оговорки, ослышки), так и «речевые удачи» — целенаправленная игра словами (подробно см.: Чернейко 2012). Изучение сближения слов в речи ребенка вплоть до их смешения позволяет смоделировать структуру того ассоциативного механизма, который лежит в основе усвоения языка.

Если следовать за традиционным выделением трех возрастных периодов овладения языком (Лисина 1996), то, как показывают наблюдения, наибольший удельный вес ассоциативных лексических сближений приходится на третий период (3,0–7,0), когда «детская речь расцветает, превращаясь в беглую и грамматически правильную очень быстро» (Пинкер 2009: 256). В лексических сближениях проявляет себя асимметрия языкового знака (Карцевский 1965), приводящая, в частности, к открытому Н.В. Крушевским процессу «лексической ассимиляции» (Крушевский 1998: 53), в котором проявляется действие закона аналогии. Если филогенез повторяет онтогенез, то горизонтальное соотношение языка социума и речи индивидуума выражается аксиоматически: нет ничего в языке социума, чего не было бы в речи его отдельных индивидуумов. Но представляется верным и другое утверждение: нет таких законов языка, которые не проявляли бы себя в речи в процессе ее становления, т. е. в речи ребенка.

Осваивая лексическую систему языка, ребенок сталкивается с самыми разными трудностями, поскольку усвоение значения слова представляет собой процесс развивающийся, динамичный, но стадийный (Выготский 2006: 955**).** Поскольку «коммуникация предполагает предварительное существование языка» (Якобсон 1985: 377), ребенок через «первоначальное упрощение с выбором доступных ему компонентов» «последовательно приближается к коду» (Там же: 391). И только «на высшей ступени овладения словом понятие выступает как единство общения и обобщения, как орудие речевой деятельности, как знак» (Шахнарович 1990: 15).

Способность к языку является врожденной, но, несмотря на врожденные грамматические способности к речи, ребенок не может овладеть языком без речи других людей, поскольку эти способности слишком схематичны, что-

бы дети сами начали продуцировать речь, слова и грамматические конструкции (Пинкер 2009: 264). Признавая генерализацию (обобщение) важным когнитивным процессом, обеспечивающим развитие мышления и речи ребенка, нельзя не учитывать роль подражания в процессе овладения языком. Речь взрослых является для ребенка тем эталоном, к которому он пытается приблизиться. В этой связи большое значение имеет инпут — речевая среда, окружающая ребенка.

В работе «Психология искусства» Л.С. Выготский пишет: «Осмыслить можно решительно все. Всякий из нас, слушая чужую речь и понимая ее, по-своему апперципирует слова и их значение, и смысл речи будет всякий раз для каждого субъективным» (Выготский 2008: 45–46). Эта «субъективность» смысла объясняется тем, что слово, кроме собственно лексического значения, имеет пространство ассоциативных связей означающих и означаемых: «Каждое слово, помимо парадигматических и синтагматических связей, характеризующих его лексическое значение, находится и в деривационных отношениях с другими словами как по линии смысловых ассоциаций, так и по линии словообразовательных (и шире — вообще фонетических) сближений» (Шмелев 1971: 27).

Сближения слов в речи ребенка связываются с понятием «паронимия» (Цейтлин 2000: 33) и, шире, — с процессами паронимической аттракции. Как известно, изучению «парономастической функции, парономазии» знаков большое внимание уделял Р. Якобсон. Механизм этой функции он видел в том, что «слова, сходные по звучанию, сближаются и по значению» (Якобсон 1975: 44), поскольку «в поэтическом языке существует некоторый элементарный прием — прием сближения двух единиц» (Якобсон 1921: 47). В отечественной филологии о сближениях разных единиц языка в речи писал Ю. Айхенвальд в статье о Е. Баратынском, опубликованной в 1905 г.: слова, «сведенные звуком», раскрывают свои семантические связи — «затаенную от века симпатию» (Айхенвальд 1995: 129). В феноменальном мире, который формируется реакциями психики человека, есть свой порядок отражения (восприятия и познания) внешнего мира. М. Фуко, моделируя этот порядок («здание восприятия») на основе категории сходства вещей и идей, представляет его как четыре формы подобия, одна из которых — симпатия (из других важны две — пригнанность как «знак смутного родства» вещей и аналогия, посредством которой «могут объединяться любые фигуры мира») (Фуко 1994: 55–63).

Вопрос о сознательности или бессознательности сближения созвучных слов в поэтическом тексте не имеет отношения к поставленной проблеме, однако следует признать обоснованным разграничение сближения слов вплоть до их смешения в речи теми носителями языка, которые плохо овладели его нормами (например, сочетаемостью глаголов *представить* и *предоставить*, за которой стоит неосвоенная семантика), и сближения слов в поэтической речи теми носителями языка, которые, напротив, очень хорошо нормами владеют. В. П. Григорьев, исходя из тех возможностей, которыми располагает система общего для всех носителей языка, определяет паронимию как «систему парадигматических отношений между сходными

в плане выражения разнокорневыми словами, реализуемую в конкретных текстах путем сближения паронимов в речевой цепи, благодаря чему возникают различные эффекты семантической близости или, наоборот, противопоставленности паронимов (Григорьев 1979: 264). Но, как представляется, и ошибочное сближение слов в речи, и «безошибочное», точно бьющее в эстетическую цель, имеют под собой прочный фундамент в виде фонетической общности означающих разных знаков, которая и обеспечивает процесс паронимической аттракции**.** «Фонетические сближения», основанные на паронимической аттракции означающих, наряду с функцией конструктивной, текстопорождающей (языковая игра) часто выполняют функцию деструктивную — искажают восприятие смысла сказанного, что приводит к ослышкам (Чернейко 2012: 17).

Паронимическая аттракция как частный случай лексической ассимиляции широко распространена в детской речи, что является свидетельством постепенности освоения знака ребенком. Применительно к детской речи можно говорить об аттракции как о механизме сближения семантически разных слов-знаков по фонетической общности их означающих (паронимическая аттракция), семантической общности их означаемых (семантическая аттракция), а также пересекающейся сочетаемости (синтагматическая аттракция — Чернейко 2007). Все виды ассоциативных сближений слов, продуцирующие речевые ошибки с позиции нормативной грамматики языка, с одной стороны, свидетельствуют об активности мышления ребенка и цепкости его памяти, с другой — обеспечивают в инпуте условия расширения его словарного запаса в соответствии с нормами языка, носителем которых является корректирующий речь ребенка взрослый.

3.2. В следующих диалогах представлены и кратко прокомментированы уже рассмотренные с теоретических позиций виды лексической ассимиляции.

Контекст 1: Бабушка (Л.) с внуком (Ф. 4,11) рассматривают в магазине картинки. Л. (показывая на телескоп): *Знаешь, что это такое?* — Ф.: *Нет.* — Л.: *Это телескоп.* — Ф.: *А что это такое?* — Л.: *Такой прибор — на звезды, на луну смотреть. Хочешь?* — Ф.: *Да.* — Л.: *Тогда ты будешь у нас астрономом.* — Ф.: *Нет, я не хочу быть гастрономом. Меня папа из дома тогда выгонит.*

В этом контексте «лексическая непонятность» текста обусловлена недостаточностью индивидуальной лексической системы ребенка — перцепта речи взрослого. Ассоциация слова *АСТРОНОМ* со словом *ГАСТРОНОМ*, возникшая в его сознании, имеет прочную материальную базу в виде максимального совпадения фонем и их позиций в словах. Реплика ребенка свидетельствует об отсутствии в его лексиконе существительного *АСТРОНОМ* и о присутствии слова *ГАСТРОНОМ*, что и обусловило проекцию услышанного на имеющуюся в сознании базу данных. При этом существительное *ГАСТРОНОМ* вряд ли можно считать семантически освоенным ребенком, о чем свидетельствует и его грамматическая сочетаемость, и негативная коннотация, являющаяся импликатурой сочетания *ВЫГНАТЬ ИЗ ДОМА*.

Контекст 2: Ф. (5,11) спорит с дедушкой (Г.). Ф.: *Держу парей*. Г.: *Порей — это лук, а надо говорить «держу пари»*.

В активном лексиконе шестилетнего ребенка существительное *ПАРИ* как не частотное для современного русского языка еще отсутствует. Но выражение *ДЕРЖАТЬ ПАРИ* ребенок не только слышал, но и частично усвоил, поскольку вполне уместно его применяет. При этом «кухонное» слово *ПОРЕЙ* из женской речи ребенок слышит достаточно часто, а, как отмечал Н. В. Крушевский, «менее употребительные формы слова изменяемого ассимилируются к более употребительным» (Крушевский 1998: 53). Паронимическая аттракция так же, как и в первом контексте, имеет мощную фонетическую базу. В классификации Н.В. Крушевского этот вид лексической ассимиляции получил название «ассонации».

Контекст 3 (из книги А. Пантелеева «Наша Маша»): Маша (4,5) пересказывала мне толстовский рассказ «Филипок»: *Один раз мама уехала в город, папа ушел в лес, а бабушка спала на плите*. (Я даже на стуле подскочил): *На че-о-о-ом*?!! — М.: *На плите*. (И только тут я понял, что городскому человеку ее поколения очень нетрудно спутать печь с плитой).

Приведенный контекст свидетельствует о том, что ребенком освоен прототипический артефакт для приготовления пищи, называемый словом *ПЛИТА* (‘кухонная печь с конфорками в верхней металлической доске’). В слове *ПЕЧЬ*, нечастотном для городского жителя, освоен его денотат (это предмет, в котором и готовят пищу, и на котором можно спать), но не означающее. Из двух означаемых детское сознание выбрало то, которое является наиболее частым для его языковой среды, но этому означающему приписаны не свойственные его референту параметры. В данном случае имеет место семантическая аттракция — вид контекстных отношений между как минимум двумя словами, фонетическое сходство означающих которых факультативно, а означаемых обязательно. Основание — общность не собственно субстанциональных параметров стоящих за словами предметов, а их функция — приготовление пищи. Означающее контекстного референта приняло фонетический облик того из аттрактантов, который перцептивно ближе говорящему.

Контекст 4. Бабушка спрашивает Ф. (4,4): *Федя, я забыла, что такое «цунами»?* — Ф.: *Это волна такая, пятидесяти метров. Нам грозит опасность от того, про что Дашка говорит. Нам всем от этой цунами пробка.* — Мама исправляет Ф.: *Не пробка, а крышка*.

Приведенный контекст демонстрирует овладение ребенком основным номинативным значением субстантива *КРЫШКА* (ЛСВ ‘верхняя закрывающая часть какого-нибудь сосуда’), находящегося в отношениях гипонимии с основным номинативным значением субстантива *ПРОБКА* (ЛСВ ‘закупорка для бутылок, а также для всяких небольших, обычно круглых отверстий’). Семантическая зона пересечения субстантивов — ‘предмет, который используют для закрытия какого-либо сосуда’ — становится основанием для контаминации (лексической ассимиляции) их переносных значений во фразеологической конструкции «Х-у крышка» (‘конец кому-нибудь’), до конца не освоенной ребенком (по линии означающего). Контаминация слов

в данном случае (как и в контексте 3) определяется функциональной общностью совершенно разных предметов.

Контекст 5. (М., 4,7). Мама при мне (и для меня) спросила у нее: *Маша, какое время дня ты больше всего любишь? Утро? Вечер? После обеда? Ночь?* (Машка вспыхнула. Давно не видел, чтобы она так краснела): *Это — сервиз. То есть сюрприз.* (Никак не может установить разницу между этими тремя словами. И я еще раз поправляю ее): *Секрет!*

Данный контекст демонстрирует оба типа отношений между словами: и паронимическую аттракцию в случае *СЮРПРИЗ/СЕРВИЗ,* и семантическую — в случае *СЮРПРИЗ/СЕКРЕТ*. Паронимическая аттракция проявляет себя в саморефлексии говорящего по поводу сказанного, поскольку ребенок, осознав, что выбрал неверное означающее, пытается исправить ошибку, выбрав другое означающее, вводимое союзом *ТО ЕСТЬ*. Свою ошибку ребенок исправляет не до конца, поскольку означаемое ребенком освоено, а поиск означающего продолжается. Семантическая аттракция реализуется по той причине, что семантическое различие между существительными *СЕКРЕТ* и *СЮРПРИЗ* еще не освоено. Для каждого из них характерно наличие общей семы, а именно: *СЕКРЕТ* — ‘то, что держится в тайне, скрывается от других’, но ведь и *СЮРПРИЗ* тоже держится в тайне, поскольку является неожиданностью.

Исходя из накапливающихся в онтолингвистике наблюдений и обобщений, необходимо строить методику лингвистической стратегии взрослого при восприятии речи ребенка. Семантическая и паронимическая виды аттракции как взаимного притяжения слов в речи ребенка, их контекстного взаимодействия, сближения на базе сходства означающих и означаемых свидетельствуют в первую очередь о том, что происходит активное освоение родного языка. Разные формы освоения лексического состава языка зависят и от индивидуальных особенностей ребенка, и от особенностей отношений между знаками. Ребенок выстраивает свою индивидуальную систему, в которой каждое слово входит в ассоциативные отношения с другими единицами. Как писал Р. Якобсон, «у каждого ребенка имеются наследственные склонности, предрасположение к обучению языку в его окружении», но «унаследованные и воспринятые модели тесно связаны: они взаимодействуют и взаимно дополняют друг друга» (Якобсон 1985: 390). Важнейшая задача лингвистического анализа детской речи состоит в выявлении некоторых общих закономерностей освоения языка ребенком. И в освоении языка очевидна креативная роль как проявляющейся в виде речевых «ошибок» лексической ассимиляции, так и корректирующей ее руки взрослого.

ЛИТЕРАТУРА

Айхенвальд Ю. Литературные силуэты. Баратынский // Лики культуры: альманах. — М., 1995.

Выготский Л. С. Психология развития человека. — М., 2006.

Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 2008.

Григорьев В. П. Поэтика слова. — М., 1979.

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. — М., 1999.

Иванов В. В. Чет и нечет: Асимметрия мозга и знаковых систем. — М., 1978.

Карцевский С. О. Об асимметричном дуализме лингвистического знака // Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX вв. в очерках и извлечениях. Ч. 2. — М., 1965.
Крушевский Н. В. Избранные труды по языкознанию. — М, 1998.
Лисина М. И. Этапы генезиса речи как средства общения // Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1996.
Пантелеев А. И. Наша Маша // Собрание сочинений в 4-х т. — Т. 4. — Л., 1984.
Пинкер С. Язык как инстинкт. — М., 2009.
Слобин Д. Психолингвистика. — М., 2006.
Фуко М. Слова и вещи. — СПб., 1994.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
Чернейко Л. О. Синтагматический ассоциат как текстопорождающий фактор детской речи // Проблемы онтолингвистики — 2007: Материалы научной конференции. — СПб, 2007.
Чернейко Л. О. Асимметричный языковой знак в речи: к вопросу о взаимодействии смыслов в разных условиях их реализации // Вестник Московского Университета. — Серия 9. Филология. — 2012. — № 2.
Шахнарович А. М., Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. — М., 1990.
Шмелев Д. Н. О третьем измерении лексики // Русский язык в школе. — 1971. — № 2.
Якобсон Р. Новейшая русская поэзия. — Прага, 1921.
Якобсон Р. Лингвистика и поэтика. // Структурализм: «за» и «против». — М., 1975.
Якобсон Р. Избранные труды. — М., 1985.

И. М. Чернявская (Санкт-Петербург)

МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПРОИЗВОДНЫХ СЛОВ

Метаязыковую компетенцию определяют как способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», претворять «языковые факты в предмет речи» (Лепская 1997). Толкование производных слов — одно из проявлений метаязыковой деятельности, развивать которую в детском возрасте, чрезвычайно важно для речевого развития ребенка. Исследованием толкования производного слова в детской речи занимались многие исследователи: Л. В. Сахарный, С. Н. Цейтлин, Е. С. Кубрякова, Н. М. Юрьева и другие. Л. В. Сахарный утверждает, что эксперименты с использованием прямого толкования открывают плодотворные пути изучения семантической структуры слова (Сахарный 1989). С. Н. Цейтлин полагает, что для понимания значения производного слова «необходимо, опираясь на его формальную структуру, определить производящее, выбор которого обусловлен выбором мотивирующего признака, положенного в основу номинации» (Цейтлин 2000). По утверждению автора, производное слово может быть объяснено через производящее. Дети, опираясь на морфемную структуру слова, могут приблизительно, а иногда и совершенно точно определить его значение. Контекст, в котором употребляется незнакомое производное слово, служит подсказкой для определения его семантического смысла. А без контекста — «морфемная структура становится единственной опорой для определения значения» (Там же).

Целью нашего исследования было выявление особенностей толкования производных слов детьми 4–6 лет. Эксперимент проводился в средней, старшей и подготовительной группах детского сада № 115 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга. В нем принимали участие 20 детей 4–6 лет. Для эксперимента были отобраны производные слова из активного словаря русского языка. Мы отбирали и часто употребляемые слова, и редкие существительные с прозрачной внутренней формой. Для толкования детям были предложены 57 производных слов: 1) отглагольные существительные, образованные путем суффиксации, например, *паданец*, *страдалец*; 2) отыменные существительные, также образованные суффиксальным способом, например, *мыльница*, *чайница*; 3) существительные, образованные путем сложения основ, например, *зверолов*, *машиностроитель*.

Обработка материала производилась поэтапно. Целью первого этапа было выявление особенностей толкования производных слов детьми. Все ответы детей распределялись по группам в зависимости от того, актуализировались или нет в ответах детей связи производного слова, значение которого требовалось объяснить. Это были семантические и/или формальные связи с мотивирующим словом или со словами, имеющими с толкуемым словом опосредованные словообразовательные связи. Целью второго этапа обработки данных стало выяснение вопроса, на какую морфему при толковании производных слов дети обращают внимание наиболее часто. Целью третьего этапа экспериментальной работы было выявить тенденцию опознавания сложных производных: на один из корней или на оба корня опираются дети при опознавании таких слов.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить несколько типов толкований слов детьми 4–6 лет: 1) толкования с опорой на морфемную структуру производного слова (сюда были отнесены также толкования слов, в которых дети смешивали омонимичные корни, например: *Истопник — человек, который что-то топит. Лодки, может, топит? Террорист?*; 2) толкования с опорой на произвольно выделяемый сегмент слова: *Ледокол — укол, лекарство; Клеветник — это клетка*; 3) толкования, в которых дети не опирались на морфемную структуру производного слова, но точно определяли значение слова — таким образом толковались знакомые слова: *Мельница — там муку делают*; 4) неверные толкования слов без опоры на морфемную структуру: *Сорванец — это такой червяк. Наверное, у него название такое.*)

Подробный анализ данных позволил определить механизм определения значений производных слов детьми 4–6 лет. Дети определяют значение незнакомого производного слова, выделяя различные признаки, выбор которых обычно носит субъективный характер и зависит от возраста. В основном, дети ориентируются на такие элементы значения слова, информацию о которых они получают, «расшифровывая» внутреннюю форму.

Опознавание — это стратегия определения значения производного слова с ориентацией на различные признаки, которые в совокупности составляют смысл слова (каковым он является в языковом сознании ребенка). Толкуя производные слова, дети выделяют сразу несколько признаков. Сам

набор признаков и приоритет того или иного признака, на который ориентируется ребенок, определяя значение производного слова в результате опознавания, как правило случаен. Нами выделен наиболее часто актуализируемый при опознании слов морфемно-структурный признак, который в толкованиях производных слов, данных детьми, проявляется по-разному.

1. В ответах детей присутствует либо мотивирующее слово (*Шлепанец — это, когда надо вот так шлепать*), либо производное слово, имеющее то же производящее, что и слово-стимул (*Обтекатель — когда обтекает труба*). При этом в толкованиях детьми производных слов могут актуализироваться одновременно значение корневых морфем и словообразовательных аффиксов (суффиксов и приставок): *Страдалец — который страдает, переживает; Накопитель — это когда накапливается чего-то там разное, деньги, значки*. Может актуализироваться только то значение, которое несет корень: *Полоскательница — это чем ротик полощут.* В тех случаях, когда ребенку не понятна семантика корня, актуализируется лишь значение суффикса: *Набойщик — дяденька, он работает; Лакировщик — это работа такая?*

Значение корней производных слов могут актуализироваться в толковании слов опосредованно — через описание ситуации, по отношению к которой можно было бы, по мнению ребенка, применить толкуемое слово: *Пустоцвет — значит, краски закончились.*

2. Иногда ребенок опирается на значение корней, омонимичных использованным в данном слове: *Набойщик — это когда набьет кого-то хулиган.* Иногда при этом неправильно воспринятым оказывается значение префикса: *Набойщик — на бой идет в танке; Наследник — на след напал.*

3. При опознании слова дети могут ориентироваться на произвольно выделенный сегмент производного слова, не совпадающий ни структурно, ни семантически со значимыми частями слова-стимула: *Раздражитель — драже кушать любит; Клеветник — это веточка такая странная.*

Целью третьего этапа было выявление тенденции опознавания детьми сложных производных. Выяснилось, что дети с нормальным развитием опираются на оба корня (290 примеров): *Толстосум — толстый и продает сумки; Бензовоз — бензин возит.* Случаев опознаваний с опорой на один корень в нашем материале было 125: *Пустоцвет — я раскрашиваю разными цветами; Работодатель — робот такой. Я фильм видел; Стеклодув — стекло ставит на окно.* Необходимо отметить, что дети четырех лет при опознавании сложных производных реже обращают внимание на два корня, чем дети пяти и шести лет.

При подробном рассмотрении данных мы заметили, что трое детей как бы «выбиваются» из общей картины: Кирюша (4,8), Даша (5,10) и Вика (6,0). Кирюша показал более высокие результаты, а Даша и Вика более низкие. Этот факт позволил предположить, что способность к опознаванию сложных производных с опорой на 2 корня зависит не только от возраста, но и от когнитивного развития детей. Для подтверждения выдвинутой гипотезы, мы провели дополнительный эксперимент, в котором принимали участие 9 детей 6 лет с задержкой психического развития (детский сад № 127 Санкт-Петербурга). Детям было предъявлено 15 слов (из тех, которые были отобраны нами для первого эксперимента), из них 7 сложных слов. Необходимо отметить, что ответы детей с ЗПР отличались низкой степенью развернутости, и приблизительным пониманием семантики производных слов, иногда трудно было понять, что хочет выразить ребенок в своем ответе. *Ледокол — означает, что это так готова; Резец — когда зашивают.* Очевидно, что это обусловлено значительно выраженным отставанием в словесно-логическом мышлении. Встречаются случаи неправильного понимания семантики производных: *Мойщик — который перевозит вещи.*

Дети с ЗПР могут толковать производные с опорой на морфемную структуру слова: *Читатель — он читает; Писатель — пишет.* Однако семантический анализ представлен простейшими структурами, как у детей 2–3 лет.

Дети с ЗПР, как и нормально развивающиеся дети 4 лет, опознают сложные слова с опорой на один корень. Опоры на оба корня не встретилось, что подтверждает нашу гипотезу о том, что толкование производных слов зависит от когнитивного развития ребенка. Таким образом, наличие способности к опознаванию сложных производных может носить диагностический характер.

Поскольку речевой материал включал в себя мало производных, содержащих префиксы, невозможно было определить, как дети опираются на значение приставки при определении значения слова. Возникла необходимость продолжить эксперимент, чтобы выяснить, актуализируют ли дети значения префиксов при опознавании производных слов. Для толкования детям было предложено 35 производных слов, образованных префиксальным и префиксально-суффиксальным способом. Было обнаружено, что и в данном случае дети опираются на морфемную структуру слова: *Подголовник — это подушка под головой; - Загород — это деревня, потому что за городом находится; Нахлебник — масло на хлеб мажут.*

В связи с этим надо отметить, что очень важно подводить ребенка к пониманию значимости морфем, составляющих производные слова. Развитие осознанности ребенком словообразовательных связей между словами, которые выражаются в отношениях производности, имеет положительное воздействие на подготовку к последующему успешному обучению детей с проблемами в развитии письменной речи.

Рассматривая взаимосвязь развития связной речи и словарной работы можно утверждать, что размышления над структурой производных слов не только приводят к обогащению словаря, но и воспитывают у детей внимание к содержательной стороне слова. Ребенок, задумывается о значении слов, пытается их осмыслить и истолковать так, как подсказывает его жизненный опыт, и тем самым получает возможность лучше понимать окружающих его людей и лучше выражать свои мысли, что, в свою очередь, является важной предпосылкой развития «языкового чутья».

ЛИТЕРАТУРА

Лепская Н. И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. — М.,1997.
Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекций. — Л., 1989.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.

Н. А. Чернявская (Самара)

ОСВОЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ПРОЦЕССЕ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА*

Значимость детской речи для исследователя-лингвиста трудно переоценить. Детская речь предоставляет богатейший фактический материал для изучения не только освоения языка, но и становления механизмов человеческого мышления. Когнитивный аспект исследования речевого онтогенеза «означает прежде всего то, что мы решаем рассматривать в совокупности психические процессы освоения мира и процессы формирования языковой системы» (Цейтлин 2000: 10).

Особый интерес с точки зрения языкового и когнитивного развития детей представляет начальный глагольный лексикон. Исследователи отмечали, что усвоение именно глагольной лексики является «пусковым» механизмом для развития фразовой речи. Глагол несет на себе основную смысловую нагрузку любого высказывания и является «его конструктивной организующей силой» (Виноградов 1947: 428). В силу относительности и абстрактности своей семантики глаголы требуют определенного уровня когнитивного развития. Для того чтобы оперировать именами, нужно разбираться в природе мира; для того чтобы оперировать семантическими предикатами, нужно разбираться в способах мышления о мире (Арутюнова 1998).

Материалом для настоящего исследования послужили опубликованные и неопубликованные дневниковые записи родителей (в том числе собственные дневники автора, источники из Фонда данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, а также дневник А.Н. Гвоздева). В целом проанализирована речь 13 детей в возрасте от 9 месяцев до 2,5 лет. В качестве непосредственного объекта изучения выступают первые 30 глаголов в речи каждого ребенка.

По нашим наблюдениям, первые глаголы возникают в речи детей в возрасте от 11 месяцев до полутора лет. Полагаем, что не вполне оформленные, «замороженные» звуковые комплексы типа *па* (упал), *ди* (иди), *буля* (гулять), *таля* (оторвал), которые семантически, фонетически и грамматически отчетливо указывают на определенную конвенциональную глагольную форму, правомерно рассматривать как первые глагольные лексемы. Так, в речи Кати первый глагол *гулять* начинает регулярно использоваться в 11 месяцев. Самое первое слово Жени — *дать* — зафиксировано в возрасте одного года и 4 месяцев. К 2-м же годам количество глагольных лексем у большинства детей достигает 4–5 десятков. Данные речи двоих детей — Жени и Лизы — свидетельствуют о значительном опережении этой условной нормы: в их лексиконе к двухлетнему возрасту содержится, соответственно, 120 и около 280 глагольных лексем.

Не подтверждается нашим материалом и традиционно утверждаемое положение о бедности и однообразии начального глагольного лексикона. В речи детей до 2-х лет в числе первых 30 глагольных лексем зафиксированы глаголы движения, состояния, пространственной локализации, манипуляций с объектом и воздействия на объект, физиологические, ментальные, бытийные и модальные глаголы, глаголы межличностных отношений. В общих чертах охарактеризуем специфику лексико-семантических групп первых выявленных нами глаголов.

* Исследование выполнено при поддержке проекта № 12-14-63002 РГНФ.

Самые употребительные глаголы — глаголы движения и глаголы, направленные на объект. Эти глаголы появляются первыми в речи 12 детей (у 6 детей первый глагол — это глагол *идти* или *упасть* и у 6 детей первый глагол — *дать*). Количество лексем в каждой из этих ЛСГ у большинства детей достигает десятка. Это закономерно, поскольку развитие личности определяют, в первую очередь, двигательная активность и предметно-практическая деятельность.

Освоенные ребенком **объектные** действия разнообразны. Наиболее частотны приобретение / отчуждение и перемещение объекта. Если мы вспомним, что первыми сознательными, целенаправленными предметными действиями младенца являются акты хватания и перемещения, становится очевидно, что речевое развитие ребенка повторяет его когнитивное развитие. В составе глаголов приобретения / отчуждения зафиксированы: *дать, давать, брать, отдать, терять, найти, поймать, собирать* (грибы), *купить*.

Уже первые глаголы детей демонстрируют многообразие способов перемещения объектов: *катать, катить, тянуть, тащить, сыпать, налить, положить, повесить, сунуть, нести, принести, кинуть, уронить, бросить*. Дифференциация способов перемещения связана с типом объекта, с осмыслением его физических свойств: *Мячики катать* (Соня 1,10); *Налей воды в кружку* (Женя 1,11); *Сахар сыпал?* (Рома 2,1).

Постепенно ребенок осознает возможность изменения качественных характеристик объекта — его формы, размера, физического или функционального состояния. Поэтому он в большом количестве осваивает функционально-преобразующие предметные действия: *открыть, включить, копать, топить, надуть, сушить, чистить, мыть, помыть, вымыть, выгребать, убирать, поправить, вытереть*. Действия могут быть направлены и на одушевленный объект: *одеть, переодеть, раздеть, обуть, укрыть, купать*.

Примечательно, что ранние высказывания отражают усвоение детьми общественно выработанных способов действий в первую очередь с бытовыми предметами (не с игрушками!): *Шапка мокрая, сушить* (Аня 1,11); *Кровать убирай* (Женя 1,10); *Мою!* (возит тряпкой по полу) (Ваня 1,10); *Почищу зубы* (Надя 1,11); *Майку надень* (Ваня 1,11).

Глаголы созидательной деятельности в числе первых 30-ти детских глаголов в целом не отмечены. Одна подобная лексема — *шить* — встречается только у Лизы.

Осознание дискретности объектов действительности, характеризующее более высокий уровень познавательного интереса ребенка, обусловливает появление в его речи глаголов разъединения: *Хочу щепать* [лучину] (Женя 1,10); *Кроши хлеб туда* (Женя 1,11); *Отрежу кусок* (Надя 1,10) — пытается отрезать кусок ткани. Надо сказать, что деструктивные глаголы с семантикой сознательной или невольной порчи, разрушения, уничтожения объекта не-

многочисленны: *Женя пуговицу оторвал* (Женя 1,10) *Сломал трактор* (Рома 2). В то же время отмечены глаголы, обозначающие физическое воздействие на одушевленный объект с целью причинения ему вреда — *мучить, бить, укусить*. Боря дергает за волосы своего дядю. На вопрос мамы: «Боря, что ты делаешь?» мальчик отвечает: *Мучаю* (2,1); Мама ругает ребенка за то, что дерется. Ребенок оправдывается: *Мам, больше не бью!* (Катя 2).

Среди глаголов **движения**, безусловно, преобладает глагол *идти* и его производные: *пойти, уйти, прийти*. Вместе с тем в ранней детской речи используются не только глаголы однонаправленного, но и разнонаправленного движения, более сложные для когнитивного освоения: *гулять, летать, качаться, прыгать, кататься, бегать, скакать*.

Контексты свидетельствуют, что уже в раннем возрасте наблюдается освоение важнейших пространственных категорий и когнитивных признаков процесса перемещения, таких как среда, направление, способ, характер, интенсивность. Ребенку доступно осмысление взаимосвязи между субъектом и способом перемещения и выбор соответствующей лексемы: *Вот пошел папа*. (Катя 1,11); *Собака бежит* (Женя 1,10); *Машина едет* (Ваня 1,10); *Самолет летит* (Надя 1,10); *Вода течет* (Женя 1,11). Ребенок может самостоятельно выбрать лексему для обозначения более точного характера перемещения. К примеру, взрослый, глядя в окно на хлопья падающего снега, говорит: «Снег идет...». Ребенок повторяет: *Идет...* и затем добавляет: *Сыпет* (Саша 1,11).

Движение по воздуху, которое доступно для наблюдения, осваивается ранее, чем движение по воде: в нашем материале глагол *плыть* зафиксирован только у одного ребенка, причем в составе прецедентной фразы: *Крокодил-дил-дил плывет* (Соня 1,5), в то время как глаголы *лететь / летать* зафиксированы у 6 детей и используются по отношению к разным субъектам: *Самолет летит* (Надя 1,10); *Жук летит* (Надя 1,10); *Цыпочка летала* (Женя 1,10); *Муха летит* (Аня 1,10); *Баба, птички летят* (Рома 2,1); *Бабочка летит* (Катя 2,1).

Интересно, что уже на раннем этапе речевого развития детьми освоено метафорическое значение глаголов *лететь / летать*. Исследуемый материал содержит достаточно большое количество высказываний, демонстрирующих вполне осознанное метафорическое употребление, актуализирующее либо процессуальную семантику полета: *Я лечу* (во время прыжка с возвышения) (Катя 1,10); *Я летаю* (катаясь на качелях) (Катя 2,1); *Летать!* (держась за руки взрослых и не касаясь поверхности ногами) (Лиза 1,8); либо результативную семантику падения: *Мальчик летел туда* (упал) (Женя 1,10); *Яичко залетело за сундук* (Женя 1,11).

Известно, что ранняя детская речь не существует вне непосредственно наблюдаемой предметной ситуации. Только с появлением глагола возможен отрыв от ситуации «здесь и сейчас». Надя не видит никого в песочнице и произносит: *Ушли дети домой* (Надя 1,10). Способность рассуждать о ненаблюдаемой, ретроспективной ситуации проявляется в речи других детей такого же возраста: *Женя гулял* — говорит, показывая в окно (Женя 1,10); *Маша упала стул* (со стула). Далее вспоминает: *И Катя упала* (Катя 1,11).

Аня видит санки на балконе, вспоминает: *Папа катал* [на] *санках* (Аня 1,11). Следовательно, дети еще до достижения ими двухлетнего возраста оказываются способны формулировать высказывания и действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений (Божович 1997: 203).

Ориентация детей в пространстве приводит не только к пониманию перемещения объектов, но и к осознанию их статичного размещения и формированию оппозиции «статика — динамика»: *Собака села, девочка села. Собака сидит, девочка сидит* (Женя 1,10) — усаживает игрушечные фигурки на стуле. В анализируемом материале зафиксированы все базовые глаголы **пространственной локализации**: *сидеть*, *лежать*, *стоять*, *висеть, держаться*. Надо сказать, состояние неподвижности актуально не для всех детей, подобные глаголы входят в начальный лексикон только у половины наших информантов.

Таким образом, в ранней речи ребенка преобладают перцептивно наблюдаемые действия. В меньшей степени представлены более абстрактные глаголы отношения, состояния и ментальных процессов.

Глаголы **межличностных отношений** зафиксированы в речи 7 детей. Кроме глагола *любить*, это конкретные лексемы физического или социального контакта, метонимически обозначающие характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми, указывающие на формы проявления, обнаружения определенного отношения: *встречать, помогать, угостить, целовать(ся): Мамочку люблю* (Женя 1,11); *Бабу Люсю Соня любит* (Соня 1,11); *Мама, помогай Ане юбку* [надеть] (Аня 1,11); *Баба, встречаю* (Надя 1,9) — бежит к двери.

Появление глаголов межличностного взаимодействия свидетельствует о том, что у ребенка начинает формироваться осознание самого себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений, т. е. как социального субъекта. Разумеется, в начальный период когнитивного и речевого развития это осознание носит у детей не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер.

Среди глаголов **эмоционально-психологического состояния** первый и единственный почти у всех детей — глагол *бояться*. Фактор, вызывающий эмоцию страха, чаще всего осознается ребенком и вербально или невербально эксплицируется им: *Боюсь*! — восклицает при виде пылесоса (Катя 1,1); *Боюсь!* — во время раскатывания на качелях (Ваня 1,9); *Машина большая, боюсь, боюсь!* (Аня 1,9); *Червяка боюсь* (Аня 1,9) *Дождь пошел. Дождь боюсь сильно* (Маша 1,9); *Боюсь* — брать в руки заводной автомобиль (Саша 1,11). Как видим, дети боятся не людей, а незнакомых, непривычных предметов окружающего мира, представляющих реальную или воображаемую опасность. В то же время в раннем детском возрасте глагол *боюсь* может передавать состояние сильного эмоционального возбуждения, по-видимому, не связанного со страхом: Прыгая на диване, часто восклицает: *Боюсь!* (Саша 1,9); *Боюсь!* (Витя 1,11) — кричит во время игры с отцом в догонялки.

Очевидно, что познавательная деятельность в этот период обращается не только на внешний мир, но и на самого себя. Переживание непосред-

ственных ощущений относится к самому ребенку и свидетельствует о зарождении элементов рефлексии. Ребенок осознает изменение своего внутреннего психического состояния и способен выразить это в слове, эксплицировать.

Как уже было отмечено, после двух лет детские высказывания демонстрируют отрыв от конкретной наглядно-чувственной ситуации, в данном случае они приобретают прогностический характер: Сестра зовет Катю крутиться на гимнастических кольцах. Катя: *Боюсь, упадет* (2,2). Нельзя не отметить появление элемента рационального осмысления ситуации и ее последствий. Ребенок проявляет обычно не свойственную детям осторожность и делает попытки избежать нежелательного развития событий.

Ментальные глаголы у большинства детей усваиваются чуть позже других глаголов. Пока ребенок не достигнет определенного уровня когнитивного развития, ему сложно освоить семантику ментальных глаголов, абстрактную и неочевидную по своей природе. Между тем такие глаголы зафиксированы нами в числе первых 30-ти глагольных лексем в речи двоих детей, которые демонстрируют некоторое отставание в накоплении словарного запаса: *Рома считать будет* (Рома 2,1) — раскладывая на полу кольца пирамиды; Боря на вопрос мамы: Это что? — отвечает*: Не знаю* (2,3). Хронологически эти глаголы появились в речи поздно заговоривших детей примерно в то же время, что и у других детей, — после 2-х лет, однако только у первых они есть в начальном лексиконе. Это означает, что, несмотря на меньший количественный запас лексем, такие дети не уступают другим в познании абстрактных категорий окружающего мира, в самопознании и освоении семантики ментальности. Следовательно, замедленный темп речевого развития не предполагает непременного отставания в когнитивном развитии.

В числе первых глаголов **восприятия** отмечены глаголы *слушать, смотреть, глядеть, нюхать*. Употребляют их трое детей. В начале психического развития ребенка восприятие сводится к простейшим чувственным ощущениям и представляет собой первый — по большей части непроизвольный — контакт с окружающим миром. Постепенно чувствительная способность приобретает черты активной, сознательно направленной деятельности и вербализуется: *Гляди* (Женя 1,10) — поставил игрушки и обращается к отцу; Саша показал на часы и сказал: *Слушать* (Саша 1,10); Хотел понюхать цветок и сказал: *Понюхать* (Саша 1,10). Перцептивный опыт важен для освоения и других глагольных ЛСГ. Как субъект восприятия ребенок выступает при употреблении глаголов **звучания**, **речи**: *Там ляля кричит* (Женя 1,11); *Дядя поет* (Катя 1,10); *Мама говорит* (Соня 1,9). Ребенок в состоянии дифференцировать ряд акустически воспринимаемых параметров речи, таких как громкость, интенсивность, протяжность. Как субъект восприятия — акустического, визуального, тактильного — ребенок замечает характерное свойство предмета или изменение его **состояния**: *Молоко кипит* (Женя 1,9); *Вода кипит* (Витя 1,11); *Солнышко Ане светит* (Аня 1,11); *Елка колется* (Саша 1,10); *Не пишет!* (Катя 1,11) — о ручке.

В особую группу лексем **познавательной активности** мы выделили глаголы, обозначающие процессуальные действия, сосредоточенные на субъекте

и отражающие в первую очередь когнитивное развитие ребенка: *читать, писать, рисовать, играть, петь, танцевать*. Строго говоря, рассматриваемые глаголы принадлежат разным ЛСГ. Мы сознательно не включили эти глаголы в состав традиционно выделяемых групп, т.к. полагаем, что в детской речи они играют совершенно особую роль. Действия, обозначаемые данными глаголами, представляют собой синтез разных видов человеческой деятельности: физической, интеллектуальной, социальной — и требуют приложения определенных умений и навыков. Они зафиксированы у всех наших информантов: *Играй, Маш* — на пианино (Катя 1,11); *Ляг и читай* — сама себе (Лиза 1,6); *Читать* (Саша 1,8); *Рисуй* (Аня 1,10); *Мама пишет* (Рома 2).

Таким образом, на ранней стадии развития для детей оказываются актуальными не деструктивные или физиологические глаголы, а глаголы физической и познавательной активности, обозначающие перцептивно наблюдаемые и управляемые субъектом действия. Несмотря на индивидуальные различия, затрагивающие последовательность и время появления тех или иных групп лексем, до некоторой степени — их качественный состав, сам набор первоначально осваиваемых действий универсален. Это говорит об общих закономерностях речевого и когнитивного развития детей и универсальности приобретенного ими предметного, рефлексивно-оценочного, ментального опыта.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. — М., 1998. Код доступа: http://gendocs.ru/v23187/
Божович Л. И. Проблемы формирования личности. — М., Воронеж, 1997.
Виноградов В. В. Грамматическое учение о слове. — М., 1947.
Цейтлин С. Н. Введение // Речь ребенка. Ранние этапы. — СПб., 2000. — С.8–14.

А. Н. Корнев, В. В. Люблинская, Э. И. Столярова, А. С. Авраменко (Санкт-Петербург)

КОГНИТИВНЫЕ И ФОНЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЕГО УСВОЕНИЯ*

Известно, что при усвоении чтения дети последовательно проходят этапы побуквенного, слогового чтения и чтения целыми словами (Frith 1985, Marsh et al. 1981). Однако механизмы перехода от одного этапа к другому пока не изучены. Овладение навыком чтения детьми вполне правомерно сопоставить с овладением речевыми навыками. По существу, на ранних этапах обучения письменные тексты представляют для детей новый язык. В системе школьного обучения дети запоминают названия букв и звуки речи, которые они обозначают. Фактически они учатся «произносить» буквы. Однако, как известно, минимальной произносительной единицей в речи является слог. Поэтому можно предположить, что на протяжении букварного периода обучения начальные навыки «озвучивания» букв представляют собой у детей вновь создаваемые артикуляционные навыки, не имеющие прямого отношения к тем артикуляторным программам, которыми они пользуются в реальной речи. Лишь позже, когда они осваивают слогослияние, появляется возможность соотнести графический слог с артикуляторным и фонетическим слогом. Вероятно, на этом этапе возникает соответствие между буквами (т. е. знаками) и звуковыми и артикуляционными референтами (т. е. их «означаемым»). Экспериментальное подтверждение даст основания полагать, что при освоении грамоты (в т.ч. и чтения) формируется новая когнитивно-языковая функциональная система. Мы полагаем, что при изучении формирования механизмов слогообразования в процессе освоения чтения правомерны параллели с уже известными сведениями об онтогенезе произносительных навыков в раннем возрасте.

Физиологические механизмы артикуляторных действий и их формирование в онтогенезе изучены еще недостаточно. Однако есть основания предполагать, что на ранних этапах формирования навыков экспрессивной речи ребенок осваивает артикуляторные действия как своеобразные жесты. Эти «артикуляторные жесты», по-видимому, сопоставимы с жестами глухих и жестовой «речью» детей раннего возраста (Nip, Green, Marx 2009). В ряде исследований были получены данные, позволяющие предполагать, что связь между единицами моторного программирования при артикуляции с языковыми единицами меняется на протяжении онтогенетического развития

* Исследование поддержано грантом РГНФ № 06-12-00941.

(Horii 1983, Smith, Zelaznik 2004). Весьма вероятно, что нечто похожее происходит и с навыком чтения. На разных этапах овладения этим навыком характер связи между паттернами букв (буквами, слогами, словами), языковыми комплексами в устной речи и артикуляционными программами меняется. Эти перемены могут зависеть как от внутренних (например, когнитивный стиль ребенка, особенности его языкового развития), так и от внешних (методика обучения) детерминант. В связи с этим задачей настоящего исследования было изучение когнитивных характеристик чтения (время реакции, стратегии обработки и перевода графических стимулов в речевую форму) и некоторых фонетических показателей слогообразования (спектральные признаки коартикуляции в речевом сигнале) на разных этапах овладения чтением. Было выдвинуто предположение, что на начальном этапе дети при чтении используют тактику последовательной обработки буквенных стимулов и их рекодирования*. Настоящее сообщение посвящено анализу «стартовых» характеристик чтения у детей, проучившихся в школе 1 месяц.

Методика и испытуемые

Экспериментальная группа: 40 учащихся 1 класса, читающих по слогам или побуквенно. Мы отбирали детей, имевших лишь самые элементарные навыки чтения для того, чтобы была возможность проследить эволюцию этого навыка почти с самого начала до конца 3 класса.

Методика. Компьютерный эксперимент (КЭ): на монитор однородными сериями в свободном временном режиме последовательно предъявлялись стимулы: буквы, двухбуквенные слоги (СГ, ГС), трехбуквенные слоги (СГС), слова и квазислова. Часть слогов, кроме того, дети повторяли вслед за диктором**. Эксперименту предшествовала обучающая сессия. Ответы ребенка, записанные в wav-файлы, анализировались посредством компьютерных программ PRAAT 5.2.16 и GoldWave.

Кроме КЭ дети исследовались с помощью бланковых тестов чтения: СМИНЧ (чтение текста), чтение списка слов, ТОПЕЧ (чтение на скорость букв и слогов СГ, ГС).

Проведен инструментальный анализ сигналов повторения и чтения открытых слогов ШО, ШИ, СО, МИ, МЯ, МЭ, НО, НИ. Оценивались длительность слога, относительная длительность гласного в слоге при повторении и при чтении, спектральные признаки коартикуляции в слогах; время реакции (ВР) и «индекс симультанности опознания» (ИСО).

Результаты. Анализ ВР на буквы, слоги СГ и слоги СГС показал, что увеличение числа букв в стимулах достоверно увеличивает как значение ВР, так и величину стандартного отклонения, которое отражает разброс показателей ВР на разные стимулы одного типа (Рис.1). Это согласуется с известным тезисом, основанным на экспериментальных данных, что дети в процессе распознавания букв и преобразования их в слова сначала исполь-

* Рекодированием в западной когнитивной психологии называют перевод графического слова в ряд фонетических образов и фонологических единиц.

** Компьютерная программа исследования написана М. Г. Селезневой. и А. А. Сорокиным.

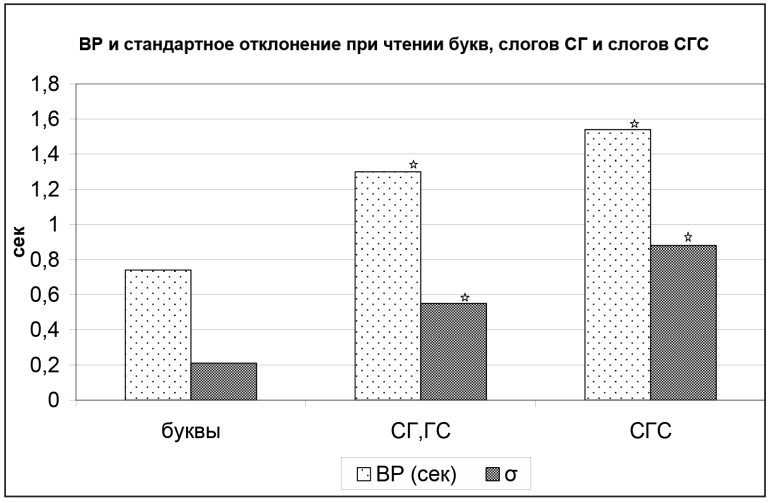

Рис. 1

Время реакции (ВР) и стандартное отклонение при чтении букв, слогов СГ, ГС и слогов СГС. ВР - средняя по группе величина индивидуальных средних ВР на стимулы одного типа; σ — среднее по группе стандартное отклонение индивидуальных средних ВР в совокупности ответов каждого из детей на стимулы одного типа; * — достоверные различия при P< 0, 01.

зуют тактику последовательной поэлементной обработки информации (букв и слогов) (Brown, Deavers 1999).

Позже, по мере совершенствования навыка, ребенок, по-видимому, переходит к тактике последовательно-параллельной обработки информации. Для проверки этой гипотезы у детей вычислялся индекс симультанности опознания (ИСО) слогов в КЭ. Как известно из когнитивной психологии, ВР соответствует времени опознания образа и принятия решения о его соответствии определенной единице некоего заданного алфавита знаков или фигур. Таким образом, если комплекс двух знаков опознается последовательно, то значение ВР будет равно или превышать сумму ВР каждого знака в отдельности. В математическом выражении это будет выглядеть так: $ВР_{сл} \geqslant (ВР_{с} + ВР_{г})$; где $ВР_{сл}$ — время реакции слога, $ВР_{с}$ — время реакции согласного, а $ВР_{г}$ — время реакции гласного. В качестве количественного показателя ИСО вычислялось отношение $ВР_{сл}/(ВР_{с} + ВР_{г})$. В случае полностью аналитического, последовательного опознания слога ИСО $\geqslant 1$, а при полностью холистическом или параллельном аналитическом опознании ИСО $\leqslant 0,5$. Иначе говоря, в последнем случае при опознании графического слога распознавание происходит параллельно для всех букв или слог опознается как целостное образование, и на это затрачивается столько же времени, сколько и на опознание одной буквы.

В экспериментальной группе детей величина ИСО варьировала в значительных пределах: от 0,44 до 1,97 для двубуквенных слогов и от 0,51 до 3,18 в слогах СГС. Нас интересовал вопрос: насколько такой показатель, как ИСО, полученный в компьютерном эксперименте, информативен для оценки чтения в других тестах (чтение слов, текста и псевдослов)? Иными словами, нас интересовала валидность данного теста. Для ее оценки все дети были разделены на 2 подгруппы: с высоким (15 чел.) и низким ИСО (22 чел.). Сравнение средних по подгруппе показателей чтения показало достоверно худшие показатели чтения в подгруппе с высоким ИСО (табл. 1). Это позволяет сделать вывод, что ИСО характеризует состояние навыка слогослияния с точки зрения способа распознавания и рекодирования графического слога.

Таблица 1

	дети с ИСО ⩽0,88	**дети с ИСО > 0,88**	**достоверность различий**
Чтение слов — число ошибок	10,8	23,08	0,012
СМИНЧ — слов/мин	27	12,5	0,006
Чтение псевдослов — время	115	209	0,001

Показатели чтения (чтение слов, текста и псевдослов) в подгруппах с высоким (> 0,88) и низким (⩽ 0,88) значением ИСО по чтению слогов СГ, ГС.

Последовательное побуквенное опознание является несовершенным, медленным и не соответствующим минимальной единице произношения — слогу. Совершенствование слогослияния связано со сменой тактики опознания на параллельную или симультанную. Кроме особенности тактики, навык слогослияния, как и любой другой формирующийся двигательный навык, характеризуется и степенью автоматизации (Бернштейн 1990). Чем больше автоматизированность навыка, тем меньше вариабельность его качественных и количественных признаков. В данном эксперименте вариабельность ВР (т. е. величина стандартного отклонения от средней) при реакции на разные слоги одного типа (СГ, ГС или СГС) являлась показателем автоматизированности слогослияния. Как видно из таблицы 2, величина стандартного отклонения достоверно коррелирует с основными показателями чтения как слогов и слов, так и текста. Стандартное отклонение ВР в задании чтение букв коррелировало значимо только с показателями чтения букв в КЭ и в ТОПЕЧ, но не имело значимых корреляций с остальными тестами чтения. Это означает, что, чем более упрочено и автоматизировано слияние двубуквенных слогов, тем на этом этапе освоения чтения совершеннее чтение текстов разного уровня сложности. Автоматизированность звукобуквенных связей на данном этапе не играет значимой роли в качестве навыка чтения.

Таблица 2

	ВРсл СГ, ГС	Список слов, число ошибок	СМИНЧ Скорость	ИСО чтения слогов СГ, ГС	ТОПЕЧ чтение букв (зн/мин)	ТОПЕЧ чтение слогов СГ, ГС, (зн/мин)
ВРсл, стандартное отклонение	0,86**	0,36*	–0,51**	0,7**	–0,37*	–0,37*

Корреляции между стандартным отклонением ВР при чтении слогов и другими показателями чтения. ВРсл — время реакции чтения слогов в КЭ, ТОПЕЧ — бланковый тест оперативных единиц чтения, где дети на скорость читают списки букв и слогов разного уровня сложности.

Навык слогообразования при чтении исследовался нами и методами спектрального анализа. Наиболее информативным представляется фонетическое описание временных и спектральных характеристик коартикуляции в прямом слоге как показателя автоматизированности и симультанности слогообразоования. В частности, нас интересовало, в какой мере время появления признаков коартикуляции на участке согласного, протяженность переходного участка и спектральные его характеристики похожи при чтении и повторении одних и тех же прямых слогов. У ряда детей спектральный анализ речевых сигналов не обнаружил коартикуляции совсем. Вместо этого присутствовала «глухая пауза», заполненная неопределенным призвуком согласного, который ребенок тянул, переходя к гласному: *ммм.ии*. У большинства детей коартикуляция присутствовала, но время от начала сигнала до ее появления при чтении было больше, чем в таких же слогах при повторении. Артикуляторное программирование фонации аллофона согласного в прямом слоге включает и коартикуляционные компоненты, которые согласно слоговому принципу русского письма управляются буквой гласного. Полученные данные свидетельствуют, что при чтении оно происходило медленнее, чем при повторении. Отличие детей, начинающих осваивать чтение, заключается в использовании последовательного, аналитического программирования, а не симультанного, как при повторении, что и приводит к запаздыванию появления признаков коартикуляции в прямом слоге. Сопоставление индивидуальных результатов, однако, показало, что дети одного и того же возраста существенно отличаются друг от друга как по количественному показателю этого запаздывания, так и по степени предпочтения холистической/аналитической стратегий применительно к разным слогам. Есть основания предполагать, что часть слогов (частотных) дети уже на этом этапе обучения узнают целостно, а другие — аналитически.

ЛИТЕРАТУРА

Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. — М., 1990

Brown G. D. A., *Deavers R. P.* Units of Analysis in Nonword Reading: Evidence from Children and Adults // Journal of Experimental Child Psychology. — 1999. — V.73. — P. 208–242.

Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia // Surface dyslexia. — London, 1985.

Horii Y. Some acoustic characteristics of oral reading by ten- to twelve-year-old children // Journal of communication disorders. — 1983. — V.16. — P. 257–267

Marsh G. Friedman, M., Welch, V., Desberg, P. A cognitive- developmental theory of reading acquisition // Reading research: Advances in theory and practice. — NY., 1981. — Vol. 3. — P. 199-221.

Nip I.S.B., Green J.R., Marx D. B. Early speech motor development: Cognitive and linguistic considerations // J Commun. Disord. — 2009. — V.42. — №.4. — P.286–298.

Smith A., Zelaznik H. N. Development of Functional Synergies for Speech Motor Coordination in Childhood and Adolescence // Developmental Psychobiology. — 2004. — № 4. — P. 22–33

А. Н. Корнев, М. С. Чернова (Санкт-Петербург)

РАННЯЯ ПРЕДИКЦИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ ГРАМОТОЙ: НЕЙРОКОГНИТИВНЫЙ И ЯЗЫКОВОЙ АСПЕКТЫ*

Навык чтения, как известно, представляет собой многогранное явление. С одной стороны — это письменная речь, т.е процесс языкового декодирования, трансформации письменного текста в устный с последующим семантическим анализом. С другой — когнитивный навык, позволяющий осуществлять синтез, преобразование комплекса дискретных единиц (букв) в целостное семантическое образование, порождающее в свою очередь определенное ментальное состояние (представление, знание, суждение, переживание). История изучения механизмов нарушений чтения наглядно демонстрирует, как в разные десятилетия в центре внимания ученых сначала находились зрительно-пространственные функции, затем сукцессивные процессы (Корнев 2003), а в последние 3 десятилетия — метафонологические функции (phonological awareness) (Григоренко, Эллиотт 2012, Корнев 2003, Puolakanaho et al. 2004, Scarborough et al. 1998, Szenkovits, Ramus 2005). Анализ публикаций свидетельствует о том, что представления специалистов о механизмах чтения существенно влияют на создаваемые ими модели того, что может быть названо «функциональными предпосылками овладения чтением». Это понятие обозначает комплекс психических функций, без которых невозможно освоить чтение. Следует подчеркнуть, что имеются в виду функции, значимые не для обучаемости в широком смысле слова, а для овладения непосредственно чтением. Иными словами, важен не уровень общей обучаемости, а частная способность к освоению чтения. Знание о таких специфических предпосылках имеет большое практическое значение: для диагностики готовности к обучению чтению, определения риска дислексии и ее предупреждения.

Постепенно на смену вышеперечисленным монофакторным моделям механизмов как дислексии, так и чтения, пришли полифакторные, включающие как речевые, так и неречевые компоненты (Корнев 2003, Pennigton

* Исследование поддержано грантом РГНФ № 06-12-00941.

2012). Для ученых стало очевидным, что успешность овладения чтением зависит не только от языковых и метаязыковых способностей, но и от состояния некоторых когнитивных функций, не имеющих прямого отношения к языку и речи. Среди последних наибольшее внимание привлекли две: «оперативная память» и способность к быстрой актуализации (припоминанию) информации. В когнитивной психологии* понятие «оперативная память» (working memory) описывается как блок временного хранилища и переработки информации (Baddeley, Hitch1994). Она включает несколько компонентов: временное хранилище фонологической информации (phonological loop), временное хранилище зрительно-пространственной информации, блок регуляции и контроля процессов обработки информации (central executive). Из описания очевидно, что «оперативная память» (ОП) в значительной степени совпадает с «блоком программирования и контроля» трехкомпонентной нейропсихологической модели А. Р. Лурия (Лурия 1973). Применительно к чтению особое значение придается фонологическому модулю ОП. Экспериментальные исследования показали, что тест «Повторение квазислов» отражает состояние этого модуля и является надежным предиктором овладения чтением (Pennigton et al. 2012, Szenkovits, Ramus 2005) и индикатором риска дислексии.

Другая когнитивная функция, являющаяся предиктором прогностическим признаком дислексии,– способность к быстрой актуализации лексической информации,– оценивается с помощью теста «Быстрое называние» (Rapid Automatized Naming — RAN) (Liberman et al. 1974, Wagner et al. 1999). В этом тесте ребенку предлагается быстро назвать предметное изображение, цвет фигуры, цифру или букву.

Все эти исследования были выполнены на материале европейских языков, и потому представляется актуальным изучить вклад вышеуказанных функций в освоение чтения на русском. Опыта использования вышеупомянутых когнитивных предпосылок на материале русского языка нет.

До настоящего времени на материале русского языка было проведено лишь одно экспериментальное исследование когнитивных рисков нарушений чтения, на основе которого была создана методика раннего выявления дислексии (Григоренко, Эллиотт 2012, Корнев, Ишимова 2010). Центральное место в ней занимает оценка сукцессивных функций, как необходимой предпосылки, как для чтения, так и для письма.

Для оценки прогностической валидности каких-либо тестов обычно сначала выясняется их дифференцирующий потенциал для группы детей с дислексией относительно нормы. В связи с этим нами поставлена задача оценить возможности данных тестов дифференцировать нормально читающих детей и их сверстников с дислексией. Для этого были исследованы 76 учащихся 2–3 классов. 40 из них не имели трудностей в чтении (К-группа). 36 человек (Д-группа) были отобраны из 720 детей посредством

* Имеется в виду научная дисциплина «Когнитивная психология», сформировавшаяся в западной психологии на основе так называемой компьютерной метафоры. Подробнее см.: Солсо Р.Л. Когнитивная психология. — СПб, 2006 .

тестирования с помощью методики СМИНЧ*. В экспериментальную группу включались те, у кого коэффициент техники чтения (КТЧ) был ниже М– 1,5 стандартных отклонения** и соответствовал уровню дислексии (Корнев, Ишимова 2010). У всех детей исследовался интеллект по невербальному тесту интеллекта Кетэлла. Те, у кого IQ был ниже возрастной нормы, в основную группу не включались. Наряду с другими методиками в обеих группах детям предлагалось задание: повторить 24 квазислова (*взун, шикс, пчифт, извырлофт* и др.). Оценка за выполнение этого задания соответствовала количеству правильно воспроизведенных слов. Сравнение среднегрупповых показателей выполнения этого теста детьми К-группы и Д-группы показало, что последние выполнили его достоверно хуже (М соответственно 22 и 15; P< 0,0001).

Другая когнитивная функция — способность к быстрой актуализации лексической информации — оценивалась с помощью теста «Быстрое называние» (Rapid naming). В этом тесте ребенку предлагалось быстро назвать предметное изображение, цвет фигуры, цифру или букву. После тренировочной сессии предъявлялось по 36 стимулов каждого типа. Каждая из серий включала 6 однотипных стимулов (букв, цифр, картинок или цветных кругов), повторявшихся в случайном порядке. Регистрировалось время выполнения каждой серии и число ошибок. Межгрупповое сравнение средних по Т-критерию показало наличие достоверных различий между группами (вероятность ошибки от P<0,005 до P<0,0001) — как по времени, так и по числу ошибок (исключение составило количество ошибок при назывании цифр). Полученные данные свидетельствуют о том, что припоминание названий хорошо знакомых изображений, цветов и знаков у детей с дислексией происходит достоверно медленнее и с большим числом ошибок, чем у детей, хорошо владеющих чтением. Во время чтения этот недостаток тормозит антиципацию, которая участвует в механизме чтения и позволяет распознать слово даже по неполному ряду букв, тем самым ускоряя процесс чтения и облегчая суммарную когнитивную нагрузку.

Еще одна, важнейшая предпосылка усвоения грамоты — сформированность метафонологических представлений. Достаточно давно было доказано, что важнейшим условием освоения чтения является сформированность метафонологических представлений и навыков фонематического анализа (Корнев 2003, Лалаева 1983, Левина 1940, Никашина 1965). Недостаточная способность сформировать эти базовые предпосылки является предиктором будущих трудностей в освоении как чтения, так и письма. Для стандартизованной оценки этих способностей западными специалистами используется Тест фонетической сегментации (Wagner, Torgesen, Rashotte 1999).

Тест фонетической сегментации состоял из заданий, в которых ребенок должен был преобразовать предъявленное ему слово, удалив требуемый слог

* СМИНЧ — Стандартная методика исследования навыков чтения (Корнев 2003, Корнев, Ишимова, 2010).

** М — среднегрупповой показатель; стандартное отклонение — статистический показатель разброса значений этого показателя по отношению к среднему.

или звук. Например: «Скажи слово *исток* без И» или «Скажи слово *горшок* без ГОР». Оценка — число правильных ответов из 40 заданий. Удаляемая часть слова находилась в начале, середине или в конце слова. Статистический анализ полученных нами результатов показал, что дети с дислексией выполняли этот тест достоверно хуже контрольной группы (M соответственно 22,5 и 40,5; P< 0,0001).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что выполнение трех использованных тестов, так же как и в англоязычных исследованиях, достоверно различает детей контрольной группы и детей с дислексией. Это дает основания полагать, что оперативная память, способность к быстрой автоматизированной актуализации слов и состояние метаязыковых представлений и навыков и для русских детей являются функциональными предпосылками овладения чтением. Для того чтобы оценить прогностическую валидность комплекса этих методик относительно дислексии необходимо провести еще один эксперимент, составляющий второй этап данного исследования. Кроме того, следует выяснить, насколько значимо наличие у детей нарушений устной речи для всех использованных тестов. По данным итальянских исследователей, например, тест RAN более избирателен именно для дислексии, метаязыковой же дефицит так же часто встречается и у детей с нарушениями речевого развития, но без дислексии (Brizzolara et al. 2006).

ЛИТЕРАТУРА

Григоренко Е. Л., Эллиотт Дж. Дж. Чтение о чтении. — Воронеж, 2012.

Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб., 2003.

Корнев А. Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей. — СПб., 2010.

Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников.– М., 1983.

Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей.– М., 1940.

Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. — М., 1973.

Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. — М., 1965.

Baddeley, A. D., Hitch, G. J. Developments in the concept of working memory // Neuropsychology. — 1994. — V.8. — P.485–493.

Brizzolara D., Chilosi A. , Cipriani P. Di Filippo G., Gasperini F., Mazzotti S., Pecini C., Zoccolotti P. Do phonologic and rapid automatized naming deficits differentially affect dyslexic children with and without a history of language delay? A study of Italian dyslexic children // Cognitive and Behavioral Neurology. — 2006. — V.19. — № 3. — P. 141–149.

Denckla M. B., Cutting L. E. History and significance of rapid automatized naming // Annals of Dyslexia. — 1999.– V.49.– P. 29–42.

Liberman I. Y., Schankweiler D., Fisher F. W., Carter B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child //Journal of Experimental Child Psychology. — 1974. — V.18.– P. 201–212.

Lyytinen H., Aro M., Eklund K., Erskine1 J., Guttorm T., Laakso M-L., Leppanen P. H. T., Lyytinen P., Poikkeus A-M., Richardson U., Torppa M. The Development of Children at Familial Risk for Dyslexia: Birth to Early School Age // Annals of Dyslexia. — 2004. — V. 54. — № 2. — P.184–220.

Pennigton B. F., Richard Boada R., Friend A., Daniel R. Leopold D. R., Samuelsson S., Byrne B., Willcutt E.G. Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models // Journal of Abnormal Psychology. — 2012. — V. 121.– № 1.– P. 212–224.

Puolakanaho A., Poikkeus A-M., Tolvanen A., Lyytinen H. Emerging phonological awareness differentiates children with and without familial risk for dyslexia after controlling for general language skills // Annals of Dyslexia. — 2004. — V. 54.– № 2. — P. 221–243.

Scarborough H.S., Ehri L.C., Olson R.K., Fowler A.E. The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years// Scientific Studies of reading. — 1998. –V. 2.– № 2. — P.115–142.

Szenkovits G., Ramus F. Exploring dyslexics' phonological deficit I: lexical vs sub-lexical and input vs output processes // Dyslexia. — 2005.–V. 11.– Iss. 4.– P. 253–268.

Wagner R. K., Torgesen J. K., & Rashotte C. A. Comprehensive test of phonological processing.– Austin,1999.

Л. А. Месеняшина (Челябинск)

КАКИЕ ИЗ СВОЙСТВ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ ОТРАЖАЕТ ГРАФИЧЕСКАЯ РЕЧЬ?

Обсуждение материалов многолетней экспериментальной работы по формированию письменной речи в парадигме Школы диалога культур (ШДК) вылилось в перманентную дискуссию, содержание которой нет смысла приводить в данных заметках, поскольку эта дискуссия* отличается политематичностью и разнонаправленностью. Целью настоящих заметок является продолжение этой дискуссии в связи с обсуждением лишь нескольких особенностей этих экспериментальных программ, а именно:

1) снятие противопоставления между игровой и учебной деятельностью, что позволяет включить игру (так же как и рисунок, являющийся частным случаем детской игры), в культурологически оправданный процесс формирования письменной речи. Игра может быть понята как **утверждение** человеком своей несвободы, которая в игре и игрой оборачивается свободой как явлением не врожденным, а **порождаемым человеком**;

2) письменная речь в рамках этого эксперимента рассматривается как экспликация внутренней речи с уровня универсально-предметного кода (Горелов 2003) — в культурной деятельности ребенка, культурологически правильным аналогом которой в начальной школе является деятельность игровая. Последняя же не нуждается в навязывании мотива письменной речи извне, а формирует его сама, так же как сама ищет знаки для экспликации кода схем и образов, вначале минуя уровень «внутреннего проговаривания».

Основные возражения были связаны с положением о том, что письменная речь в рамках этого эксперимента рассматривается как экспликация внутренней речи с уровня универсально-предметного кода**. Выдвигались возражения, главным образом, двух типов. Первое было связан с тем, что письменная речь, как речь максимально эксплицированная, прямо противоположна по

---

* Материалы дискуссии см. на сайте http://www.culturedialogue.org/b2evolution/index.php/new/2005/12/08/p36

** Речь идет о результатах эксперимента на базе ряда челябинских школ под руководством В.Ф. Литовского и автора этих строк.

своим свойствам внутренней речи, на что указывал еще Л. С. Выготский, и потому рассматриваться как экспликация последней не может. Второе возражение было связано с тем, что связь детских изобразительных произведений, предъявленных в многочисленных публикациях по итогам эксперимента, с внутренней речью подтверждалась главным образом схоластически — с помощью ссылок на Л. С. Выготского и Н. И. Жинкина. В настоящем тексте предпринята попытка доказать эту связь путем анализа самих детских изобразительных произведений. Для анализа были взяты изобразительные произведения детей, сделанные ими в течение первого полугодия первого класса.

К числу особенностей внутренней речи, как известно, Л.С. Выготский относил следующее.

1. «Чистая предикативность» (Выготский 2004: 28): внутренняя речь «вся состоит с психологической точки зрения из одних сказуемых» (Там же: 27-28), «подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях» (Там же: 28-29).

2.Особый семантический строй, который характеризуется:

а) преобладанием смысла над значением: «Слово, взятое в отдельности в лексиконе, имеет только одно значение. Но это значение не более как потенция, реализующаяся в живой речи, в которой это значение является только камнем в здании смысла» (Там же: 33);

б) агглютинацией семантических единиц («тенденция к асинтаксическому слипанию единиц» (Там же: 35);

в) «влиянием (вливанием) смыслов» («слово как бы вбирает в себя смысл предыдущих и последующих слов, расширяя почти безгранично рамки своего значения» (Там же: 36);

г) идиоматичностью, «внутренним диалектом»: «Каждое слово во внутреннем употреблении приобретает постепенно иные оттенки, иные смысловые нюансы, которые, постепенно слагаясь и суммируясь, превращаются в новое значение слова. ...Это — всегда индивидуальные значения, понятные только в плане внутренней речи, которая так же полна «идиотизмов», как и элизий и пропусков (Там же: 37).

3. Редуцированность фонетики (Там же).

Оставляя в стороне «редуцированность фонетики», в графической речи очевидную, первым движением мысли было доказать наличие в изобразительном произведении признака «предикативности внутренней речи». Однако препятствием на пути достижения этой цели явился вопрос о том, что понимал под этим термином Л. С. Выготский в 1934 году. В известной работе А. А. Алексенко, со ссылкой на работу А. Мирошниченко, доказывается, что предикативность в данном контексте следует понимать как «рематичность» внутренней речи (Алексеенко2012), тем более что у Л. С. Выготского есть высказывания, позволяющие склоняться именно к такой интерпретации термина «предикативность»: «Тема нашего внутреннего диалога всегда известна нам. Подлежащее нашего внутреннего суждения всегда наличествует в наших мыслях» (Выготский 2004: 28–29). Вместе с тем нельзя исключить и понимание предикативности не в коммуникативном, а в собственно семантическом смысле, понимая предикат внутренней речи как предикат семантический.

Для исключения этого допущения следовало предположить, что если речь идет о предикативности в семантическом аспекте, то центром своего изобразительного произведения (ИП) ребенок сделает предикат в окружении изображений его актантов.

Однако анализ ИП детей показал, что из «чистых предикатов» дети изображают только один — стрелку. Стрелка действительно связывает между собой актанты: Волшебника и Царство, в которое он должен прийти, чтобы спасти Принца (Валя Н., Павлик У.), «станцию», где живет Волшебник, со «станцией» Царства (Дима Б.); использует стрелку и Ваня Р., но у него стрелка направлена от Волшебника вовсе не к Царству, а в пространство, так что здесь это скорее не предикат, а иероглиф побуждения. Однако в большинстве ИП предикат с актантами слит в единое целое, поскольку дети изображают большей частью не статичных, а движущихся персонажей, которые скачут верхом, плывут на лодке, летят, сражаются, и даже цветы и деревья, символизирующие Царство, которое может погибнуть в результате победы Колдуньи и Кощея, увядают прямо на рисунке.

Таким образом, становится очевидным, что предикативность в детских ИП не связана с идеей семантического предиката. Зато рематичность этих ИП совершенно очевидна. Ранее известная информация (факт заколдованности принца) большей частью не изображается вовсе, а если и изображается, то занимает на рисунке подчеркнуто периферийное место (см., например, рис. 1 (Месеняшина 2011).

Зато факт отсутствия семантического аналитизма в изображении семантического предиката и его актантов с очевидностью подтверждает, что детским ИП присуще такое свойство семантики внутренней речи, как «влияние (вливание) смыслов». Так, ниже приведенное ИП Вани Р. (см. рис. 1.) автор сопровождает следующим монологом: *Это корабль плывет на подмогу Принцу. Тут написано* (показывает на флаг): *«Спасем Принца»... И везут одного быка, который летающий бык. И вот... там трое едут, чтобы, если Принца Ведьма увидела бы, они бы Принца отбили от Ведьмы. Вот они кричат: «Ура!» Наверно, они его увидели. Они взяли этого быка, чтобы... когда корабль подплывет... Принц не залезет: ни веревки вот, ничего нету. Этот бык... Его выпустят из клетки, он ведь летающий, и он может прилететь и подцепить Принца. Сядет на быка... и тогда Принц может спокойно прийти на корабль. У Принца уже как бы нет запасов, он уже столько времени плывет, не евши, не пивши. И они его хотят подцепить, чтобы дать ему запасов и потом высадить на такой шлюпке, на шлюпке... И чтобы на очень гоняющей шлюпке... быстрой, чтобы он мог доехать до берега, а сами они поехали воевать с Ведьмой. А письмо я написал на другой стороне: «МЫ Идём спасат принца принц кагд ты вирнешся в нашсад тагд паявиц злая калдуния все всаду ПАГИБНИТ»**.

* Дети, немного умеющие писать печатными буквами, часто сопровождали свои ИП одним-двумя предложениями в письменной форме. Это обстоятельство подлежит отдельному осмыслению.

Как видим, изображение исключительно рематично: Принц не изображен. Что касается семантики ИП, то очевидно, что оно действительно полипропозитивно (не говоря уже о письменных высказываниях, органично присутствующих в данном ИП), при этом каждый предикат выражен через действия актантов: воины салютуют оружием, бык демонстрирует крылья, корабль плывет, о чем свидетельствует развевающийся флаг.

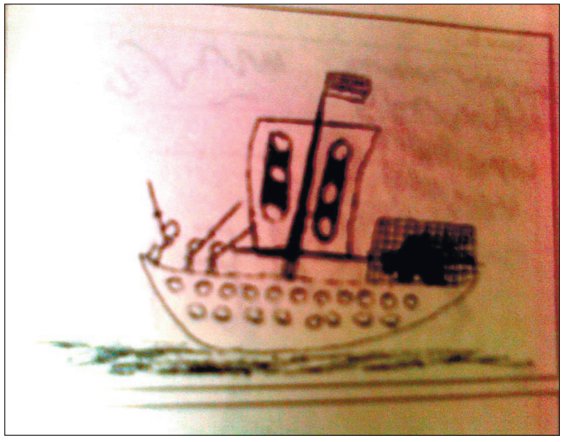

Рис. 1

Следует отметить, что анализируемые ИП демонстрируют и такое свойство внутренней речи, как «агглютинация семантических единиц», «тенденция к асинтаксическому слипанию единиц», что отражено в характере речи, поясняющей содержание изображения: *Они взяли этого быка, чтобы... когда корабль подплывет... Принц не залезет: ни веревки вот, ничего нету. Этот бык... Его выпустят из клетки, он ведь летающий, и он может прилететь и подцепить Принца. Сядет на быка... и тогда Принц может спокойно прийти на корабль.* Как видим, описательный фрагмент здесь «перебивается» фрагментом в условном наклонении, синтаксически не связанным ни с предыдущим, ни с последующим.

Можно обнаружить в этом отрывке и признаки идиоматичности, «внутреннего диалекта»: *высадить на такой шлюпке, на шлюпке... И чтобы на очень гоняющей шлюпке... быстрой, чтобы он мог доехать до берега, а сами они поехали воевать с Ведьмой.*

Обнаруживается в этом ИП в сопоставлении с устным сообщением по содержанию его и «преобладание смысла над значением»: очень многое из того, что хотел выразить автор, не изображено, но имплицируется: раз на флаге написано: *«Спасем Принца»*, значит, вооруженные человечки едут воевать не с кем иным, как с врагом Принца — Ведьмой; шлюпки тоже не видно, но на таком многопалубном корабле она непременно должна быть. Очень интересно мотивировано включение в спасательную операцию крылатого быка: *...Принц не залезет: ни веревки вот, ничего нету. Этот бык... Его выпустят из клетки, он ведь летающий, и он может прилететь и подцепить Принца*. Веревку или веревочную лестницу экипаж захватить не догадался — а крылатого быка в клетке — пожалуйста. Такой может быть, действительно, логика сновидения — или УПК внутренней речи.

Таким образом, мы видим, что ИП первоклассников, являясь проявлением графической речи, обладают всеми свойствами внутренней речи. И это не случайно. Л.С. Выготский неоднократно указывал на то, что эгоцентрическая речь может демонстрировать многие свойства внутренней речи, за исключением признака редуцированности фонетики. Проанализированные нами примеры представляют собой частный случай эгоцентрической речи: графический квазидиалог (ср. работы М.Б. Елисеевой). Поэтому если устная эгоцентрическая речь отражает свойства внутреннего проговаривания, то вполне естественно, что графическая эгоцентрическая речь отражает свойства внутренней речи на уровне универсально-предметного кода.

ЛИТЕРАТУРА

Алексенко А. А. Эгоцентрическая речь как самоцельный тип речи: к вопросу о гипотезе Л.С. Выготского // Проблемы онтолингвистики — 2012. М-лы 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., СПб. — СПб., 2012. — С. 359–363.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Общая психолингвистика. Хрестоматия. Сост. К. Ф. Седов. — М., 2004.

Горелов И. Н. Избранные труды по лингвистике. — М., 2003.

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. — Вып. 2. — СПб., 2001. — С. 59–76.

Месеняшина Л. А. Графическая речь младших школьников: шаг к естественной письменной речи или к кодифицированному литературному языку? // Онтолингвистика — наука XXI века. М-лы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. 4–6 мая 2011г., СПб. — СПб., 2011. — С.263–266.

Н. П. Павлова (Череповец)

«ГОВОРЮ — ПИШУ»*

«На уроках правописания хорошо заставлять детей произносить не так, как они обыкновенно выговариваются, а как пишутся, чтобы произвести более сильное впечатление, которое бы засело в памяти слуха. Ребенок хорошо понимает, почему он так произносит, и ни в коем случае так говорить не будет...» (Тихомиров 1914: 290).

В методике обучения грамоте существует целая система орфографических упражнений, при этом самыми распространенными упражнениями

* Работа выполнена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 — 2013 гг.

признаются диктант и списывание. На основании учения И. П. Павлова о роли речедвигательных раздражений («речевых кинестезий») в деятельности второй сигнальной системы роль проговаривания в обучении письму получила научное обоснование. Этими идеями обусловлен целый ряд психологических исследований, доказывающих, что орфографическое проговаривание является эффективным средством для усвоения правописания: «Слуховые ощущения имеют перед другими то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными — в груди, гортани, языке и губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной» (Сеченов 2001: 89).

Главная роль проговаривания при первоначальном обучении грамоте — усиление слухового восприятия и уточнение в сознании пишущего фонемно-графического состава слова. В обучении письму слов по правилам или слов с непроверяемым написанием проговаривание активизирует как запоминание, так и припоминание написания слов. Оно закрепляет написание слов, формирует навык письма. Опираясь на теоретические положения, ряд методистов рекомендует в качестве одного их приемов по предупреждению ошибок письма артикулирование слова при записи. Исследования Л. К. Назаровой показали, что возникающие у ребенка при артикулировании слов кинестетические ощущения служат необходимым условием для уточнения звукового состава слов и фиксации последовательности звуков в них, что имеет большое значение при обучении детей грамоте: «У ребенка первых этапов обучения внутренний звуковой образ слова еще недостаточно осознан. Поэтому он нуждается в серии внутренних кинестетических «опор», помогающих ему уточнить и сохранить при записи ту или иную сторону звуковой организации слова» (Назарова 1952: 51). В ходе эксперимента, проведенного Л. К. Назаровой, одни школьники писали диктант с проговариванием, другие — зажав язык зубами (в этом случае проговаривание исключено полностью), третьи — зажав левую руку в кулак (проговаривание возможно, но внимание отвлечено, как и во втором случае). Результаты: во второй группе количество ошибок было в шесть раз больше, чем в первой, и существенно больше, чем в третьей. Данные эксперимента подтверждают, что анализ слова, необходимый для его правильного написания, нарушается при отсутствии артикуляции. Нами замечено, что и у взрослых количество ошибок при написании «трудных» слов возрастает, если ограничить возможности внутреннего проговаривания при письме: «...проговаривание» позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы» (Лурия 1950: 83).

К дошкольному возрасту речевой слух начинает осуществляться без видимого участия артикуляции. Однако, как показано А. Р. Лурией (Лурия 1950), стоит предъявить ребенку для написания сложное в звуковом отношении слово, как участие артикуляторного аппарата, прощупывающего и уточняющего звуковой состав слова, снова проявляется в развернутом виде. Войдя к первоклассникам на урок русского языка в первые два-три месяца

их школьной жизни, можно услышать бормотание — это они проговаривают то, что пишут. На исключительное значение артикуляции в формировании письменной речи и указывает А. Р. Лурия. Выясняя, какую роль в процессе письма играют речевые кинестезии, он пришел к заключению, что проговаривание записываемого слова является не просто «аккомпанементом» письма, но существенной его составной частью.

Приведем наши наблюдения за письмом Оли Ц. (8,4)*, ученицы первого класса. Использовался метод вербальных протоколов. Наблюдения велись мамой в процессе написания ребенком диктанта.

Исходное слово	Детское написание	Комментарий
кисель	кисель	Пишет и проговаривает КИСЕ-КИСЕ-ЛЬ. Спрашивает: «А кисель с мягким знаком?» Выбирает варианты: «КИСЕЛЬ, а может, КИСЕЛ?»
борщ	борщ	Пишет и проговаривает Б-О-Р-Щ.
мороженое	мороженое	Пишет и проговаривает МО-РО-ЖЕ-НО-Е. Комментирует: «Длинное слово, кругом получилось».
сметана	сметана	Пишет и проговаривает С-М-СМИТАНА. Задумалась: «Или СМЕТАНА?». Проговаривает четко: «С-М-Е-Т-А-Н-А».
хлеб	хлеб	Пишет и проговаривает Х-ЛЬ-Е-Б.
ветчина	вечена	Пишет и проговаривает В-Е-ВЕ-ВЕЧ-Е-НА. Комментирует: «Сложное слово».
макароны	макороны	Выбирает варианты: «МОКОРОНЫ или МАКОРОНЫ?» Проговаривает МАКАР-ОНЫ.
пшеница	пшыница	Пишет и проговаривает ПШЕ-Ы-НИ-ЦА.
пирог	пирок	Пишет и проговаривает ПИР-ОК.
шоколад	шиыкалад	Спрашивает «Тут ЖИ-ШИ пиши с И?» Задумалась о букве в конце слова: «Мама, тут Д или Т?»
лимонад	лимонад	Пишет и проговаривает четко ЛИ-МО-НАД.
арбуз	арбус	Пишет и проговаривает А-РЕ-БЕ-У-С.
горчица	гарчица	Пишет и проговаривает Г-А-ГА-РЕ-Ч-И-Ц-А.
сахар	сахор	Пишет и проговаривает СЭ-А-САХ-О-САХОР.
какао	какао	Пишет и проговаривает КА-КА-О.
кофе	кофе	Пишет и проговаривает К-КО-ФЕ.
мёд	мёт	Пишет и проговаривает М-Ё-Д.
бульон	булён	Пишет и проговаривает Б-У-БУ-ЛЬ-Ё-Н.

* Здесь и далее цифра после имени ребенка или примера из его речи указывает на возраст информанта: запись «8,4,2» означает, что на момент произнесения приведенного высказывания ребенку было 8 лет 4 месяца и 2 дня.

Всего ребенком записано 18 словоформ. Соответствует норме написание 44,4% словоформ. В докладе предусмотрен полный анализ нормативных написаний, поскольку они представляют не меньший интерес, чем девиации в письме ребенка. Процент девиаций подсчитан от общего количества ненормативных написаний. Отклонения возникли в следующих случаях:

1. Передача закона конца слова — 30% девиаций. Нормативное написание словоформы «хлеб» наряду с отклонениями (пиро**к**, арбу**с**, мё**т**). В большинстве случаев, когда графика предоставляет возможность выбора пишущему между звонкой и глухой согласной в слабой позиции конца слова (слово при этом берется изолированно), чаще ребенком выбирается глухая согласная. При этом ребенок ни разу не подбирает опорные написания. Таким образом, написание согласных в конце слова является для детей сложным, и соответственно нашим предыдущим наблюдениям больше 30% продолжают в данном случае использовать фонетическое письмо.

2. Отступления от слогового принципа графики, включая его традиционные нарушения, — 30% девиаций (пш**ы**ница, ш**иы**калад, булён). На данном этапе усвоения письма дети отвергают общепринятое правило как противоречащее их системе языка, в которой действует закон: пиши ту букву, которую слышишь. Предварительное проговаривание в данном случае не играет роли: после твердых [ж] и [ш] не может быть произнесено [и], оно неизбежно заменяется звуком [ы]. Видимо, здесь и проявляются особенности фонетического письма детей-дошкольников. Впрочем, ошибки на указанные орфограммы (правописание ЖИ, ШИ), как отмечает С.Ф. Жуйков (Жуйков 1985: 43), дети допускают не только на первых порах освоения грамоты (в младшем школьном возрасте), но нередко и значительно позже. В то же время правило «После Ж и Ш пиши И» действует только по отношению к ударному [ы]. В других случаях оно не срабатывает. При усвоении же этого правила и использовании его на письме возникает опасность нового рода. При правильном орфоэпическом произношении звук [ы] или близкий к нему слышится и в тех случаях, когда за Ж или Ш идет безударный [э] (жестянка, железо, шестеренка). Применение правила о правописании ЖИ, ШИ в этих случаях неизбежно приведет к ошибкам, так как происходит генерализация слогов, в которых после Ж и Ш произносится [ы] или близкий к нему звук: буква И пишется не только в сочетаниях ЖИ, ШИ, но и на месте безударного [э]. С другой стороны, на месте безударного гласного [ы], следующего за Ж или Ш, дети в отдельных случаях вместо И пишут Е (обратная генерализация). Написания типа «булён» также характерны для младших школьников, проговаривание не может здесь оказать решающей роли, т.к. ребенок, проговаривая [jo], тем самым произносит название буквы Ё.

3. Передача полной ассимиляции — 10% девиаций (ве**ч**ена). Наблюдается так называемая «гармония согласных». В данном случае, как мы уже неоднократно отмечали, детские ненормативные написания в полной мере демонстрируют нам все «достоинства» и «недостатки» системы русской фонологической системы.

4. Фонетическое письмо гласных — 20% девиаций от общего количества ненормативных написаний (г**а**рчица, шиык**а**лад). Графика допускает несколько написаний для передачи известного звука или звукосочетания, что является первопричиной ряда ошибочных орфографических написаний. Факт использования детьми-дошкольниками графемы А для передачи фонемы /А/ говорит о том, что до освоения грамоты дети чаще используют фонетическое письмо, на их взгляд, простое и целесообразное: написание соответствует произношению. При этом от ребенка требуется умение услышать и выделить звуки (фонемы), определить их последовательность, а затем зафиксировать соответствующими буквами.

5. Гиперкоррекция — 20% девиаций. Ряд допущенных антифонетических написаний (макороны, сахор), видимо, говорит о том, что ребенок относится к категории, которую мы называем «осторожными»: они пишут прямо противоположное тому, что слышат и, страшась допустить ошибку, тем не менее, допускают ее.

«В основе внутренней речи и письменной лежит механизм (код речедвижений) устного произнесения слов, поэтому необходимо ввести в орфографическое проговаривание учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны» (Жинкин 1982: 23).

Таким образом, можно предположить, что на стадии освоения грамоты ребенок, начинающий читать, читает по орфографическим законам, а не по орфоэпическим, когда слова сливаются в отдельные фонетические комплексы, звуки в словах неясны, нечетки. При орфографическом чтении темп чтения замедлен, все звуки произносятся четко, слова отдельно, действует принцип «Читай, как пишешь». Этот же принцип довольно часто переносится детьми и на письмо. Внутреннее проговаривание, без которого не бывает письма на начальной стадии обучения, является орфографическим, при этом органы артикуляции работают четко, с напряжением. Звуковая графическая форма слова остается в памяти, если слово перед написанием неоднократно произнесено.

Систематическое усиление речевых кинестезий путем слогового проговаривания является эффективным средством формирования навыков правописания русских орфограмм, не всегда контролируемых орфографическими правилами, облегчает звуковой анализ сложных слов, сопоставление многих морфем и этим самым развивает речевой слух.

Орфографическое проговаривание следует формировать у первоклассников уже тогда, когда они приступают к обучению списыванию. В дальнейшем этот прием сохраняется и при письме по слуху. Оценивая роль орфографического проговаривания по слогам, Н. И. Жинкин обращал внимание на то, что слогораздельное произнесение слов уравнивает все слоговые позиции, нейтрализуя слабые. В результате этого каждый звук слова оказывается одинаково сильным и значительно легче кодируется буквами (ср.: [з'и^{e} мл'а] и «з'эм-л'а»). Таким образом, у школьников формируется новый речедвигательный код перехода к орфографическому написанию слов. Орфографические навыки при этом можно приобрести не только путем специального заучивания правил, но и путем усиления речевых кинестезий,

т. е. путем проговаривания. При этом дети оказываются способными выделять и усваивать написание орфограмм как регулируемых правилами, так и нерегулируемых.

Задача состоит в том, чтобы ребенок усвоил переход от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых (спонтанные тексты) к зрительным. Добиться выработки правильного перехода невозможно иначе, как опираясь на исходные для всех видов речи правила речедвижений. Значит, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. При произнесении слова по слогам все слоги становятся ударными и усиливаются, поэтому слово в устном произнесении предстает в орфографической норме. Таким образом, если слово проговаривать так, как оно пишется, т. е. ввести орфографическое послоговое проговаривание, то ряд речедвижений будет способствовать запоминанию орфографически проговоренных слов, накоплению в памяти «орфографического словаря». Такое слоговое проговаривание особенно важно при запоминании аффиксальных морфов, границы которых часто совпадают с границами слога.

В этом проявляется особенность абстрактного мышления ребенка — младшего школьника: дети этого возраста уже способны не просто запомнить часто повторяющийся при чтении или письме графический образ целого слова (это наблюдается и на более ранних этапах в освоении грамоты), а могут запомнить часто повторяющийся правильный графический образец той или иной морфемы, опознаваемой в процессе неполной абстракции.

Все это говорит о том, что действительно существует ряд правил, которые ребенок осваивает эмпирически уже в раннем детстве. Именно в это время закладываются основы письма морфологического.

ЛИТЕРАТУРА

Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. — М., 1982.
Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.
Назарова Л. К. О роли речевых кинестезии в письме // Советская педагогика. — 1952. — № 6.
Сеченов И. М. Элементы мысли. — СПб., 2001.
Тихомиров Д. И. Чему и как учить детей на уроках родного языка в начальной школе. Методика. Руководство для учителей подготовительной и народной школы. — М., 1914.

О. С. Сальникова (Череповец)

ПРАВОПИСАНИЕ УСТАРЕВШИХ СЛОВ ДЕТЬМИ 9–10 лет*

Человек сталкивается с устаревшими словами с раннего детства: первые книги, которые ему читают, — это сказки; особую атмосферу в них создают и устаревшие слова. И несмотря на то, что такие слова активно в речи не используются, они входят в пассивный лексикон ребенка. С дошкольного детства нам известны сказки А. С. Пушкина, чтение которых включено и в программу начальной школы.

Нас интересует, как передают на письме устаревшие слова дети 9–10 лет с учетом знания лексического значения слова, его этимологии и понимания межсловесных ассоциаций. Совокупность указанных элементов рассматривается как часть коллективного орфографического портрета ребенка младшего школьного возраста.

База исследования: средняя школа № 28 г. Череповца, 3 «Г» класс. Общее количество респондентов — 24 человека.

Для реализации цели исследования был проведен эксперимент, задача которого состояла в следующем: 1) выяснить соотношение нормативных написаний слов, лексическое значение которых дети знают, и слов, лексическое значение которых детям неизвестно, с учетом этимологии слова; 2) установить тип ассоциаций между словами у детей; 3) определить роль морфемно-деривационной деятельности детей как реализации операций морфемного анализа и морфемного синтеза при подборе похожих слов к устаревшим словам. В качестве материала для исследования использованы устаревшие слова, которые встречаются в сказках А.С. Пушкина.

Эксперимент включал в себя выполнение следующих заданий: 1) написать слова *лукоморье, светлица, терем, толокно, светелка, колымага*; 2) подобрать и написать к данным словам похожие слова; 3) объяснить значение указанных в первом задании слов и записать их. Общее количество единиц для анализа — 144.

Полученные данные показывают, что написание устаревших слов в 94% случаев соответствует норме. Рассмотрим девиации, которые встретились в письме детей.

1. Замена ударного гласного в опорном написании: *колым**о**га* (колымага).
2. Отражение на письме призвука: *светли**т**ца* (светлица) (передача аффрикаты сочетанием *тц*).
3. Отражение на письме аканья и иканья в предударном слоге: *тол**а**кно* (толокно): *св**и**телка* (светелка), хотя *свителка — светлая комната*: ребенок чувствует семантическое единство слов ***свет**елка — **свет**лая*, но не передает единообразие корней слов на письме.
4. Выпадение гласного: *лукморье* (лукоморье).
5. Пропуск слога: *лу**ко**рье* (лукоморье).
6. Замена гласных: *л**о**ком**е**рье* (лукоморье).

Девиации, отмеченные в детских написаниях, в 63% случаев отражают фонетические процессы: *тол**а**кно* (толокно). На письмо влияет разговорная речь: *лукморье* (лукоморье). Написание *лу**к**орье* (лукоморье) можно рассматривать, с одной стороны, как проявление слоговой элизии ударного слога: ребенок не сомневается в написании *-мо-*, и его основное внимание сосредоточено на передаче на письме безударного гласного и сочетания с разделительным мягким знаком. С другой стороны, эту ошибку можно рассматривать как результат влияния разговорной речи — выпадение гласного [^] и пропуск согласного [м]: *лук*о́*рье*. В написании *л**о**ком**е**рье*, вероятно,

* Работа выполнена в рамках федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг.

проявляется влияние проговаривания ребенком слова про себя и как результат — антиципации при письме. Девиация в опорном написании: *колымога* (колымага), возможно, является графической девиацией при соединении одной буквы с другой (а как о).

Перейдем к рассмотрению нормативных написаний.

Можно выделить несколько способов **определения значения устаревших** слов детьми:

• синонимичные пары: *колымага — телега, светлица — комната, лукоморье — бухта, залив, берег*;

• устаревшее слово как эмоционально окрашенный вариант современного эквивалента: терем — *катедж (*коттедж), колымага — *развалюха, старая машина,* светелка — *зал*;

• определение значения слова как устаревшего и не использующегося сегодня: колымага — *повозка 4-х колесная, каретушка,* терем — *дом старинный*.

Результаты эксперимента показывают, что ученики «смотрят в корень» слова: 33% детей связывают слово ***свет****лица* со словом ***свет***, 29% указывают на эту связь косвенным путем: ***свет****лица — лампочка, фонарь, ночник*, т. е. связывают слово *светлица* с предметом, который освещает. Написание *светлица* соответствует норме у 10% респондентов.

Отметим, что встретились ассоциации по типу «деление слова»: светлица — *свет лица*, возможно, по типу словосочетания цвет лица (ср.: светелка — *свет елка)*. Слово *светелка* ассоциируется со словом *свет* у 17% учеников, со словом *светлица* — у одного ребенка. Слово *толокно* ассоциируется со словом *толочь* у одного ребенка, но у 17% оно обозначено как *измельчитель зерен*: для учеников глаголы *измельчать* и *толочь* выступают как синонимы. Слово *лукоморье* ассоциируется со словом *море* у 29% учеников: *лукоморье — море, берег у моря, морская бухта*, но *м****а****рской залив* (морской залив). Как справедливо отмечает Н. Д. Голев, «ментальное бытие мотивации исключительно широко и разнообразно. Мотивационные ассоциации существуют в языковом сознании глубоко на подсознательном уровне, а при необходимости... выходят в «светлое поле» сознания» (Голев 2000: 150).

Ассоциации между словами в 66% случаев носят семантический характер: терем — *дом*.

При подборе похожих слов ученики используют синонимы в 42% случаев: светлица — *комната*, *светлая комната*; толокно — *мука из овса, мука*; светелка — *светлица, комната, светлая комната*; терем — *дом;* колымага — *повозка, телега, колымажочка, карета*. У одного ребенка представлена антонимичная пара: светелка — *погреб* (погреб — темно / светелка — светло).

Отмечены пары, возникшие под влиянием чтения ребенком литературных произведений: лукоморье — *дуб, дерево*: «У лукоморья дуб зеленый...» (А. С. Пушкин «Руслан и Людмила»); светлица — *комната:* «Дверь тихонько заскрипела, и в светлицу входит царь» (А. С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...»); терем — *маленький домик* (возможно, ассоциация со сказкой «Теремок»), *дом, у которого окно с резанами окнами* (дом с резными окнами) — «С теремами и садами...» (А. С. Пушкин «Сказка о царе Салтане...»).

Встретились случаи смешения устаревших слов и их современных вариантов, используемых в разговорной речи с иронической окраской: *колымага — сломанная машина, старая машина, развалюха*. В словаре С. И. Ожегова дается следующее толкование слова с пометой «ироническое»: «Колымага — тяжелая, громоздкая, неуклюжая повозка» (Ожегов 2006: 366), ср. у А. С. Пушкина: «В колымагах золотых пышный двор встречает их...»). Дети учитывают и особую эмоциональную окраску устаревших слов: терем — *катедж* (коттедж), *красивый дом*.

На появление семантических ассоциаций между словами оказывает влияние личный опыт ребенка: подбор синонимов, учет эмоциональной окрашенности употребления слова в речи, опыт чтения.

Звуковые ассоциации составляют 14%. Ассоциации между словами возникают по типу рифм: светлица — *птица, птица светлица, красна девица,* колымага — *бумага, шпага,* свет/ел/к/а — *мет/ел/к/а*.

Можно выделить пары с «пропущенным звеном» (11%): светлица — *птица* (возможно, пропущенное звено — слово *синица*), светелка — *метла, веник* (пропущенное звено — слово *метелка*), толокно — *ткань* (пропущенное звено — слово *полотно*).

В. Ф.Иванова указывает на существование так называемого «портретного» письма и чтения: «Мы читаем и пишем определенными буквенными комплексами. Запомнив «портреты» определенных приставок, корней, суффиксов и окончаний, мы их уже не проверяем, а пишем «портретно» (Иванова 1964: 13): светлица, светелка — *свет, светлая*; толокно — *толочь*; лукоморье — *море*. Данные пары представляют собой пары однокоренных слов, сопоставление которых происходит на основе морфемного анализа, который позволяет определить семантику слова по его словообразовательной модели (Аввакумова 2002).

Звуковые ассоциации между словами основываются не только на схожести звучания, но и на одинаковых элементах морфемной структуры слов: *светлица — теплица*. Данный пример иллюстрирует операцию морфемного синтеза как конструирования слова по определенной словообразовательной модели (Аввакумова 2002).

При выборе похожего слова и толковании значения слова ребенок опирается на представления о его этимологии и на сходство морфемной структуры слов.

ЛИТЕРАТУРА

Аввакумова Е. А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка: На материале эксперимента с детьми 6-7 лет: автореф. дис. канд. филол. наук. — Кемерово, 2002.

Голев Н. Д. Мотивационные ассоциации русских лексем, их изучение и лексикографическое описание //Актуальные проблемы русистики: Сб. статей. — Томск, 2000. — С. 149–158.

Иванова В. Ф. О морфологическом принципе русского правописания (к теории вопроса) // Русский язык в школе. — 1964. — № 3. — С. 6–13.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. — М., 2006.

И. П. Амзаракова (Абакан)

МОЛЧАНИЕ: ЧТО СТОИТ ЗА НИМ В МИРЕ РЕБЕНКА?

Молчание — естественный элемент процесса коммуникации, означающий отсутствие вербальной реакции одного из участников общения. Без молчания нет коммуникации, и вне коммуникации молчание не может рассматриваться как семиотический знак. Лингвисты обращают внимание на то, что молчание, в отличие от вербальных знаков, не имеет своего денотата. Его значение всякий раз должно выводиться из контекста. При этом можно систематизировать молчание по разным критериям: по длительности (паузы обдумывания, окончания фразы и т. п.), по «пустоте» (молчание двоих, находящихся в маленьком помещении, или молчание в обширном пространстве), по наличию/ отсутствию вербальных знаков в «теле» молчания (риторические фигуры типа эллипса, апозиопезы или аллюзии) (Schröter 2005). В последнем типе можно говорить также об «умолчании», когда говорится много слов для того, чтобы что-то скрыть. В конечном итоге функционально-прагматическому анализу подвергается обычно коммуникативное молчание, то есть такое молчание, которое соответствует намерению молчащего и ожидается партнером по коммуникации. Это, по выражению Н. Д. Арутюновой, «пропущенная речевая реакция» (Арутюнова 1994: 110).

Анализируя контексты употребления молчания, Н. Д. Арутюнова указывает, что прагматика молчания формируется на фоне говорения, и подчеркивает различие функций молчания в межличностном общении и в социальной сфере (Там же).

Как видим, молчание является релевантным свойством языковой личности и коммуникативной компетенции. Молчанию, как и говорению, следует обучать. Не случайны высказывания мастеров слова о том, что человеку нужно два года, чтобы научиться говорить, и полвека, чтобы научиться держать язык за зубами (Л.Фейхтвангер), и что главное — это научить, как и когда молчать (Л. Н. Толстой).

В контексте сказанного возникает вопросы: когда и как молчит ребенок? Что является причиной коммуникативного молчания в детском возрасте?

Правила коммуникации усваиваются ребенком постепенно. Принцип кооперации складывается в сознании довольно рано: на любой вербальный и невербальный стимул ребенка следует вербальная или невербальная реакция взрослого. Однако реализация данного принципа имеет свою возрастную специфику. В асимметричной коммуникативной ситуации «взрослый — ребенок» на невербальные действия ребенка ожидается вербальная реакция взрослого. В то же время эгоцентризм ребенка дошкольного возраста не всегда позволяет ему учитывать интересы партнера по диалогу. Отсюда невербальная реакция при отсутствии визуального контакта (кивает или качает головой на вопрос, звучащий из другой комнаты).

Молчание может быть результатом психосоматического расстройства, которое имеет название «мутизм» (от лат. mutus — немой, безгласный). Элективный мутизм, то есть выборочный отказ ребенка от коммуникации, развивается в возрасте 3–5 лет и проявляется при резкой смене условий существования, в частности, при переходе из узкого семейного социума в более широкий, коллективный социум: в детский сад или в школу.

Ю. В. Дунаева считает, что элективный мутизм часто перерастает в социофобический мутизм, симптомами которого являются: страх публичных выступлений (в том числе при ответе у доски), боязнь совершать какие-либо действия на глазах у других из-за боязни неудачи, преобладание оценочного мотива над процессуальным в ситуациях психической напряженности, состояние «онемения от страха», которое затрудняет выполнение простых действий (глотание, чтение, письмо) (Дунаева 2012).

И. В. Добридень обращает внимание на необходимость развивать у ребенка невербальные средства общения наряду с вербальными. Дефицит того и другого может привести к возникновению мутизма: «Активизация невербальных средств общения (через режим молчания) с последующим включением вербальных расширяет коммуникативные возможности ребенка и влияет на его социально-потребностную сферу» (Добридень 2000).

Немецкое общество психотерапии для детей и юношества приводит признаки возможного начинающегося мутизма у детей.

1. Селективность говорения: в некоторых социальных ситуациях ребенок говорит хорошо и бегло, но в других молчит или почти не говорит. Например: ребенок без проблем разговаривает с родителями, братьями и сестрами, но молчит в детском саду.

2. Предсказуемость социальных ситуаций, в которых ребенок говорит или не говорит. Пример: как только появляется чужое лицо, ребенок замолкает.

3. Частое использование ребенком вспомогательных средств коммуникации (мимика, жесты, письменные записи). Пример: ребенок вербально общается в школе только через хорошо знакомого посредника, и то шепотом или письменно.

4. Длительность такого нарушения не менее 1 месяца, при вступлении в школьную жизнь или в подобных стрессовых ситуациях — гораздо дольше.

5. Достаточно развитая для эффективной коммуникации речевая рецепция и производство речи. Пример: до начала психомоторного расстройства у ребенка уже имеется соответствующий возрасту лексикон (Levecke: www).

Мы исходим из того, что молчание — неотъемлемая часть говорения. Оно выполняет важные функции в коммуникации. Так, молчание по приказу — отражение асимметричности речевой ситуации. Такое молчание инициируется, как правило, запретом взрослого, формулируемого в высказываниях: Молчи! Замолчи/те! Тихо! Тишина! Sei/Seid still/ruhig! Halte/ haltet den Mund и т. п.

Отказ от общения может происходить по следующим причинам: «ты для меня неинтересный коммуникативный партнер», «мне плохо, я не хочу ни с кем ни о чем говорить», либо с детским максимализмом: «вы все плохие!»

Прагматика молчания заключается в выражении следующих интенций и состояний: согласие <–> несогласие; протест (cum tacent clamant); неуверенность / стеснительность; неожиданность / растерянность; незнание; хранение тайны.

М. В. Михайлова среди персональных стратегий молчания наряду с умолчанием выделяет агрессию, ускользание, сокрытие, любовь (Михайлова 2012).

К школьному возрасту ребенок уже в целом понимает основные функции молчания как элемента коммуникации. Он использует его как инструмент отказа от общения (эффект «я тебя не слышу», когда взрослые высказывают нежелательное для него требование).

Молчание ребенка хорошо представлено в художественной литературе, анализ которой позволяет выявить некоторые причины молчания. Для примера рассмотрим случаи молчания десятилетней девочки, протагониста-повествователя из повести Мирьям Пресслер (Pressler 1998).

Молчание регулирует коммуникацию, выражает намерение или желание: Warum hört sie nicht auf zu fragen? (S. 143*); Und jetzt will ich nicht mehr darüber reden (там же); Ich habe keine Lust zu sprechen (S. 133); Ich habe keine Lust zu reden, ich denke immer noch an meinen Traum (S. 200). На вопросы, не отвечающие интересам ребенка, реакцией также является молчание: Ich gebe ihr jedenfalls keine Antwort (S. 14); ...Als sie mich gefragt hat, ob wir zusammen zum Speisesaal gehen, habe ich ihr keine Antwort gegeben (S. 119).

Как отмечалось выше, степень «пустоты» молчания может быть различной. Молчание в коммуникации может заменяться и/или подтверждаться невербальными знаками. Молчанием сигнализируется протест против вторжения в личную сферу. Например, на требование директора интерната объяснить причину драки девочки отвечают молчанием: Elisabeth *schaut zur Seite aus dem Fenster hinaus* und sagt kein Wort (S. 131); «Wollt ihr darüber sprechen, warum ihr euch geprügelt habt?» — «Ich *schüttelte den Kopf*. Elisabeth auch» (S. 150–151).

Имеющиеся в языке лексические средства описания невербального поведения указывают на значение молчания: несогласие, протест выражается пожиманием плечами: Ich zucke mit den Schultern (S. 30); согласие — кивком головы: Ich nicke (S. 163); Elisabeth nickte, ohne aufzuschauen. Ich nickte auch. (S. 153). Однако невербальная коммуникация не всегда однозначно идентифицируется.

Интерпретация молчания представляет для ребенка младшего школьного возраста определенную сложность. Оно связывается в его сознании с процессом мышления: Sie sagt nichts. Sie liegt ganz still. Ich weiß nicht, was sie denkt (S. 48); Eine Weile essen wir schweigend (S. 176); относится к сфере отношения или самопрезентации: Wir haben bisher noch kein Wort miteinander gesprochen, sie und ich. ... Aber jetzt scheint sie auch mit den anderen nicht zu sprechen. Warum eigentlich? Ist sie böse oder geniert sie sich? (S. 179–180). Молчание со стороны сверстников может быть сигналом агрессии, оно осознается ребенком как непризнание, имеет характер моббинга.

Типично для поведения детей дошкольного и младшего школьного возраста молчание от смущения и стеснительности: Rena sagt nichts. Sie wird nur ein bisschen rot und senkt den Kopf. Ich sage auch nichts (S. 149); от волнения и эмоционального напряжения: Martin und Nico waren sprachlos, brachten gerade noch ein «Danke» über die Lippen (Teske, S. 65).

Молчание как признак сдержанности менее свойственен ребенку, хотя и не исключается вовсе. Сдержанное молчание вырабатывается как рефлекс самосохранения при общении с более сильным или агрессивным противником. Героиня повести М. Пресслер молчит в ответ на косвенное оскорбление со стороны физически более сильной сверстницы; для Галинки это самозащита: Für einen Moment verschwimmt alles vor meinen Augen, *aber ich sage nichts*. Früher habe ich oft Heulanfälle gekriegt und mit Sachen geschmissen, aber das ist längst vorbei. Ich habe einen guten Trick gefunden, ich denke einfach an etwas anderes

* (S.73).

Значение глагола «молчать» (schweigen) как «ничего не сказать» (nichts sagen) является коммуникативно и онтогенетически важным для детского общения. Смысл этого глагола — утаить, умолчать, скрыть тайну — гораздо шире, чем кажется на первый взгляд: он заключается в отграничении ребенка от мира взрослых. Утаиваются не только секреты, известные двоим. Дети со сложной судьбой молчат о своих проблемах и семейных тайнах. Причиной утаивания может быть стыд: Rena: «... Ich glaube, jeder hat etwas, für das er sich schämt und *über das er nicht sprechen will*.» Ich *nicke* nur. Ich bin nicht überrascht, ich habe es schon immer gewusst. Und sogar Tante Lou wird bei manchen Fragen traurig und *weicht aus*. Deshalb *frage ich ja nie nach früher*.** (S.179).

При несформированной коммуникативной и социальной компетенции ребенок использует молчание как защиту и как нападение. Молчание может быть вызывающим, демонстративным, упорным и в то же время подавленным, напряженным, скромным и т. п. Как видим, молчание связано как с темпераментом, так и с психолингвистическими особенностями детской коммуникации. Наибольшее отличие молчания ребенка от молчания взрослого заключается в том, что оно используется в функции защиты (протеста) при асимметричном общении и в демаркационной (отграничительной) функции при утаивании «детских» секретов.

* Здесь и далее в скобках указывается страница по изданию 1998 года. Выходные данные см. ниже.

* На какое-то мгновение все плывет у меня перед глазами, но я ничего не говорю. Раньше я начинала рыдать и швырять в нее всем, что попадется под руку, но теперь это прошло. Я нашла хороший способ: я просто начинаю думать о чем-нибудь другом. — Перевод мой — И. А.

** Рена: «Я думаю, у каждого есть то, чего он стыдится и о чем он вообще не хочет говорить». Я кивнула. Я не удивилась, я давно это знала. Даже тетя Лу становится при некоторых вопросах печальной и уходит от ответа. Поэтому я никогда не спрашиваю о прошлом. — Перевод мой — И. А.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Молчание: контексты употребления // Логический анализ языка. Язык речевых действий. — М.,1994. — С. 106–117.

Добридень И. В. Психолого-педагогическая коррекция элективного мутизма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2000.

Дунаева Ю. В. Социофобия и мутизм. — URL: http://sociofobii.net/publ/podrobnee_o_rasstrojstvakh/sociofobija_i_mutizm/2-1-0-75 (дата обращения: 14.05.2013)

Михайлова М. В. Эстетика молчания: Молчание ка апофатическая форма духовного опыта. — М., 2012.

Levecke B. Mutismus. Wenn Kinder schweigen // Schulbuchzentrum online. — URL: http://www.mutismus.ch/de/artikel/schulbuchzentrum_unbekannt.pdf (дата просмотра: 26.04.2013).

Pressler M. Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen. — Weinheim, 1998.

Schröter M. Die Vielfalt des «Nichts» // Zeitschrift für Angewandte Linguistik. — Heft 42, April 2005. — S. 44–61.

Е. А. Вансяцкая (Иваново)

ДИАЛОГИ ПЕРИОДА РАННЕГО ДЕТСТВА — ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ
(на примере художественной литературы)

Язык детей — не только предварительная ступень языка взрослого, но и вполне самостоятельное образование, подчиняющееся своим собственным законам (Выготский 2008). Развитие речи — стержень общего психического развития ребенка. С развитием речи связано формирование его как личности в целом, так и всех его психических процессов.

В психологических и психолингвистических исследованиях большое внимание уделяется изучению отдельных стадий развития речи. Так как человек всю жизнь совершенствует свою речь, каждый возрастной этап вносит что-то новое в его речевое развитие. Доказано, что наиболее важные приобретения в речевом развитии приходятся на дошкольный возраст, но и другие этапы крайне важны. На доречевой стадии закладываются важные предпосылки развития речи: формируется потребность в общении, складывается эмоциональный контакт с окружающими, совершенствуются голосовые реакции, речедвигательный аппарат, фонематический слух, активное восприятие и понимание речи взрослых. Формирование этих предпосылок — важнейшее условие своевременного перехода к речевой стадии. Этап становления речи, который совпадает с периодом раннего детства, интересует представителей различных наук потому, что это уникальный период в развитии ребенка (Пиаже 2003, Рубинштейн 2001). На этом этапе (2–2,6 года) появляются и совершенствуются средства общения (Шахнарович 1999). Решающее условие своевременного и правильного развития речи — становление потребности ребенка в общении с близкими взрослыми. Речь становится важнейшим средством передачи жизненного опыта, под влиянием речи перестраиваются все психические процессы.

Общение выступает как особый род активности людей, их взаимодействия, направленного на установление связей и взаимодействий между ними. Это многоаспектный, полифункциональный процесс, охватывающий область обмена информации, налаживания кооперативной деятельности, межличностных отношений, познания человека человеком (Арушанова 2011).

Доминантной формой в становлении речевого онтогенеза по праву признается диалог, как наиболее естественная форма речевого общения, оказывающая влияние не только на развитие коммуникативных умений ребенка, но и, в целом, на вхождение ребенка в систему социальных связей и социального сотрудничества, равно как и на общепсихическое и интеллектуальное развитие (Юрьева 2010). Таким образом, диалог выступает не просто как композиционная форма речи, но и как область проявления особых субъектных, диалогических отношений. В развитых формах диалог представляет собой содержательное взаимодействие смысловых позиций партнеров, их установку на активное вопрошание, предвосхищение ответного отношения и активное понимание ответов. Как отмечают, отсутствие предвосхищающих ответов и активного понимающего отношения, бессодержательность разговора приводит к его вырождению, псевдообщению (Бахтин 1996, Якубинский 1986).

Сферой функционирования диалога является разговорная речь, основными характеристиками которой являются естественность, непринужденность, непосредственное восприятие собеседника и ситуации, использование наряду со словесными невербальных компонентов коммуникации (далее НВК), быстрая смена субъектов разговора, взаимообусловленность реплик общающихся, одновременное использование готовых шаблонов и тенденции к речетворчеству.

Диалог как форма манифестации устной речи противостоит монологу. Развитие диалога происходит в направлении от простого реплицирования к содержательному контекстному диалогическому общению. В детском возрасте становление диалогического общения происходит поэтапно от эмоционального «дуэта» младенца с матерью, в котором одновременно представлены и диалогические, и монологические характеристики общения при полном отсутствии языковых средств со стороны младенца, до интимного, личностного внеситуативного речевого общения с близкими взрослыми, до скоординированного, развернутого диалога со сверстником в совместной творческой игре (Исенина 1991, Лепская 1997, Лисина 2001, Юрьева 2006).

Развитие диалога происходит в тесной связи с освоением форм и функций речи, основной из которых является функция социальной связи, эмоционального и личностного контакта. На ее основе осуществляется освоение языковых средств и способов передачи предметно-содержательной информации, обмена эмоциями, приемами интерактивного взаимодействия. В процессе коммуникации у ребенка формируется метаязыковая функция, имеющая определенное значение для овладения языком, его звуковыми средствами, лексическим составом, грамматическим строем, средствами и способами построения развернутого текста.

Цель настоящей статьи — проследить, как у детей периода раннего детства происходит выражение эмоциональных реакций (далее ЭР), а также какие типы НВК преобладают в диалоге с взрослыми. Рассматриваемые примеры проанализированы в соответствии с определенной методикой: описание типа НВК, сопровождающего речевой акт; указание языкового коррелята (далее ЯК), с помощью которого НВК представлен в тексте; описание эмоциональной реакции (далее ЭР) коммуниканта. В некоторых случаях необходимо обращение к вербальной части высказывания или к прагматическому контексту для установления истинного характера ЭР.

Проведенный анализ позволит выяснить, как происходит вербализация тех или иных видов ЭР в речи коммуникантов.

Исходя из того, что в коммуникативном акте могут использоваться как вербальные, так и невербальные составляющие, представляется важным изучить, как они соотносятся между собой при описании ЭР коммуникантов.

За основу мы берем классификацию, разработанную В. В. Ганиной (Ганина 2005), в соответствии с которой выделяются следующие классы НВК.

1. **Паралингвистический класс НВК**, в который входят фонационные и респираторные НВК.

2. **Кинетический класс НВК**. В нем можно различать следующие виды НВК: жестовые, мимические, пантомимические и тактильные.

3. **Миремические** НВК, которые имеют отношение к взгляду человека.

В корпусе фактического материала предполагается обратиться последовательно к анализу положительных и отрицательных ЭР. Они могут быть выражены отдельными видами НВК, а также с помощью их комбинаций или комплексов.

Согласно данным психологии, детство разделяется на несколько периодов: младенчество (от рождения до 1 года); раннее детство (от 1 года до 3 лет); дошкольный возраст (от 3 до 6/7 лет); младший школьный возраст (6/7–11/12 лет) (Психологический словарь 1999).

Необходимо отметить, что произведения художественной литературы предоставляют обширный материал описания НВК в речи детей дошкольного и школьного возраста, но материала, отражающего диалогическую речь детей периода раннего детства, немного. Тем не менее, именно небольшое количество примеров и подтверждает мысль психологов о том, что языковая компетенция ребенка в этом возрасте еще только развивается. Несмотря на тот факт, что в этот период речь еще не достаточно сформирована, можно найти примеры в речи детей периода раннего детства. И изучение этого становления представляет несомненный интерес для исследования.

Проведенный нами анализ позволяет утверждать, что наиболее распространенными можно признать проявления *кинетического вида НВК*.

Рассмотрим пример.

1. *But when I sat down next to her, she stopped rubbing her ears. She even smiled* (Martin 1987: 83).

В данном диалоге героиня произведения, девочка около трех лет, болеет, но когда видит сестру, улыбается. ЯК НВК в данном случае представлен

глаголом положительной окраски «to smile». ЭР, испытанная коммуникантом 1, положительна, — радость от встречи.

Для девочки трех лет характерно также использование комплекса НВК. Это может быть либо *миремический + мимический НВК*, либо *фонационный + мимический НВК*.

Рассмотрим пример.

2. *“Hi, Emily!” we said.*

Emily just looked at us for a few moments. Then she gave us a huge smile (Martin 1987: 78).

В анализируемом диалоге с взрослыми коммуникант-девочка испытывает положительную эмоцию, что описывается в тексте посредством ЯК «to look at smb» и «to give a little smile». То, что ЭР окрашены положительно, подтверждает семантика входящих в описание НВК *миремического и мимического характера*. Пристальный взгляд и последовавшая за ним улыбка однонаправлены и вместе дополняют друг друга для выражения позитивно окрашенной ЭР.

В следующем примере коммуникант-девочка прибегает к употреблению *фонационного и мимического НВК*.

3. “*Can you say ‘bird’?”*

Emily paused. Finally she said, “Tastee bird,” and smiled (Martin 1987: 95).

ЭР коммуниканта-девочки в рассматриваемом коммуникативном акте передается по невербальному каналу. Реализация ЭР идет через комплекс НВК, который в тексте описан ЯК «to pause» и «to smile». Ситуация общения окрашена положительно, для ее полного декодирования необходимо привлечение прагматического контекста — ребенок трех лет проявляет радость при виде рисунка птицы. Таким образом, в диалоге «взрослый — ребенок» вопросная тактика необходима для поддержания уровня языковой компетенции ребенка.

Специфика диалога с ребенком наблюдается в ролевом, структурном, тематическом, целевом и других отношениях. В партнерско-ролевом аспекте указанная специфика наблюдается в распределении коммуникативных ролей и интенций субъектов диалога. В значительной мере здесь преобладает инициатива взрослого (родителя и другого члена семьи). Взрослый, восполняя коммуникативную некомпетентность ребенка, часто берет на себя роли адресата и адресанта, и в этом отношении можно говорить о некоторой асимметричности диалога с ребенком, что предопределяет структурную особенность диалога. С другой стороны, взрослый «приписывает» ребенку некоторые черты коммуникативной компетенции, демонстративно рассматривая его в качестве равноправного партнера по коммуникации даже в тех ситуациях, когда его компетенция мала.

В диалоге с ребенком периода раннего детства отсутствуют импликации, скрытые смыслы, крайне мало количество косвенных речевых актов. Прямой вопрос предполагает прямой ответ, побуждение к действию вызывает желаемое действие или мотивировку отказа от него (Баженова 1992, Цейтлин 2000).

Проанализировав имеющийся в нашем распоряжении материал, мы пришли к выводу, что для речи девочек периода раннего детства не харак-

терно выражение отрицательных ЭР посредством НВК. Исследователи отмечают, что для детей периода раннего детства возможно выражение отрицательных ЭР, это происходит, если ребенок чем-то недоволен, ему некомфортно. Следовательно, можно сделать предположение о том, что героиня произведения добродушна по своей природе и положительно относится к окружающим ее людям.

Следует отметить, что наиболее распространенной структурой в комплексе НВК в речи детей периода раннего детства является *миремический / фонационный + мимический НВК*. Языковая компетенция ребенка раннего возраста еще недостаточна. Острая недостаточность вербальных средств порождает своего рода дисбаланс между довольно широким спектром коммуникативных интенций ребенка и ограниченностью вербальных средств. На этом этапе коммуникативные интенции и эмоции ребенка выражаются, как правило, с помощью невербальных средств.

ЛИТЕРАТУРА

Арушанова А. Г. Диалог и воспитание языковой личности дошкольника // Проблемы экспериментальных исследований речи. — М., 2011.

Баэжина Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития // Детская речь: Лингвистические аспекты. — СПб., 1992.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М., 1996.

Выготский Л. С. Мышление и речь. — М., 2008.

Ганина В. В. Невербальные компоненты коммуникации, отражающие эмоциональные реакции человека. Гендерный аспект. Дисс. ... канд. филолог. наук. — Иваново, 2005.

Исенина Е. И. Развитие личностной семантики и структуры диалогического взаимодействия у детей младшего и раннего возраста // Проблемы семантики. Психолингвистические исследования. — Тверь, 1991.

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

Лисина М. И. Общение, личность, и психика ребенка. — М., Воронеж, 2001.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М, 2003.

Психологический словарь / Под. ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М., 1999.

Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности //Психология личности. — М., 2001.

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

Шахнарович А. М. Детская речь в зеркале психолингвистики. — М., 1999.

Юрьева Н. М. К проблеме становления в детской речи // Вопросы психолингвистики. — 2010. — № 1(11).

Юрьева Н. М. Проблема речевого онтогенеза: производное слово, диалог: Экспериментальные исследования. — М., 2006.

Якубинский Л. П. Язык и его функционирование. — М., 1986.

Martin A. M. Karen's Little Sister. — Scholastic Inc., 1989.

Н. В. Гаранина (Абакан)

ОСОБЕННОСТИ ВЕРБАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОДРОСТКА В ПОДВИЖНОЙ ИГРЕ

Всем хорошо известно, что состояние игры для ребенка «столь же естественно и необходимо, как дыхание» (Морозов 2006: 49). Это важнейший

способ взросления, становления как личности, способ перехода в иную, более престижную социальную группу.

П. П. Блонский акцентирует внимание на том, что игры ребенка школьного возраста это сплошь подвижные игры. Он отмечает, что и рука в этом возрасте «дополняет себя всевозможными орудиями труда и игры» (среди них всевозможные палки для игры, мяч и другие метательные предметы). Для детей школьного возраста характерны коллективные игры. «В игре ребенок чувствует себя определенным членом коллектива, и его поведение определяется правилами игры» (Блонский 1999: 228–229). Участие в коллективной игре способствует усвоению правил взаимодействия в среде ровесников. Как в жизни, так и в игре, особенно в командной игре, участники выполняют предписанные роли. Без речевого сопровождения игра немыслима. Можно говорить о своеобразном метаязыке игры, в который входит целый пласт специальной лексики и стереотипных фраз, обслуживающих игру (Амзаракова 2005: 207; Амзаракова 2012: 144).

Игра, являясь процессом социализации, способствует развитию коммуникативной и социолингвистической компетенции ребенка. По мнению лингвистов, коммуникативная компетенция основывается на неразрывной связи языка и поведения. Коммуникативное поведение — «это лишь видимая часть айсберга, под которой скрываются латентные механизмы, обусловливающие реализацию коммуникативной компетенции в социально значимом взаимодействии людей» (Седов 2009: 87). Следовательно, в понятие коммуникативной компетенции входят «языковые умения, поведенческая компетенция, а также стратегии речевого поведения, которым соответствуют типы речевых актов» (Амзаракова 2012: 140). В коллективной подвижной игре дети реализуют такие аспекты коммуникативной компетенции, как умение договариваться (зачин), речевое сигнализирование неречевого действия, выражение своего согласия/несогласия (с партнером, арбитром), оценка игроков и событий на поле, обмен мнениями, подбадривание, выражение эмоций и чувств и пр. Социолингвистическая компетенция ребенка реализуется во владении метаязыком игры и нормами речевого этикета, в умении выбирать и использовать адекватные языковые средства в зависимости от целей общения (просьба, приказ, обещание и пр.), от социальных ролей участников игровой коммуникации (капитан команды, игрок, наблюдатель, противник).

Детская подвижная игра в мире английского ребенка представлена такими играми, как футбол, крикет, бейсбол. В структуру командной подвижной игры включается, как правило, такой важный компонент, как наблюдатель.

Это может быть арбитр / судья / рефери, но могут быть и болельщики. Оба эти типа наблюдателя являются факультативными: дети могут играть и без них, но «чувство удовлетворения возрастает от присутствия зрителей» (Хейзинга 1997: 62).

В соответствии со структурой игры коммуникация осуществляется в следующих оппозиционных парах: 1) игрок — игрок; 2) наблюдатель — игрок; 3) наблюдатель — наблюдатель.

Рассмотрим особенности вербального взаимодействия каждой из этих пар на разных этапах игры: в начале, в ходе, на этапе завершения.

Оппозиционная пара «игрок — игрок»

Начало игры включает в себя два этапа: зачин, то есть этап согласования (интродукции), своеобразного «договора» о выборе игры, и этап распределения ролей.

Следствием диалогового взаимодействия на этапе интродукции становится согласие на участие в игре либо отказ. Как отмечает Й. Хейзинга, «игра по принуждению не может оставаться игрой» (Хейзинга 1997: 26). На этом этапе способность зачинщика заинтересовать потенциальных игроков является определяющей. Если инициатор предлагает какую-либо необычную игру, дети, как правило, с большей охотой соглашаются на участие, поскольку все новое представляет для них повышенный интерес:

— Hello, — said the Billiken, — ***have a game****?*

– A game of what*? — Marmaduke replied.*

– Well, there's ***Duck on the Rock****, — he suggested, — or* ***Roly Poly****.*

– Duck on the Rock ***sounds interesting, let's try that*** (Brazil 1913).

Однако, на данном этапе игры возможна коммуникативная неудача — отказ от участия:

— Well, let's play 'Cross Tag' then.

– Don't want to(Wodehouse 1909).

В командных спортивных играх отказаться от участия в матче — значит подвести команду и, следовательно, потерять свой авторитет среди сверстников. Информируя о своем неучастии, игрок, оправдываясь, может использовать вежливые речевые формы, чтобы сгладить негативную реакцию капитана команды:

– I'm ***fearfully sorry****, Norris, — he said.*

– Don't say you can't play on Saturday, — moaned Norris.

– Frightfully sorry*. But I don't see how I can, really. The doctor says I shan't be able to play for a couple of weeks* (Brazil 1913).

Коммуникативная неудача наблюдается в том случае, когда желание ребенка участвовать игнорируют. Как правило, дети одной возрастной группы с солидарностью отказываются принимать в игру младших по возрасту, демонстрируя свое превосходство. Они аргументируют свой отказ неопытностью младших, сомневаются в их способностях к игре:

– Naw, we don't want any ***kids****!*

– I can catch and pitch — curves, too, — Marmaduke protested, but they wouldn't believe him.

– You can't, *either, Fatty yelled back,* ***you'd muff it every time****. Wouldn'the, Means?*

– Sure *he'd muff it every time* (Wodehouse 1909).

После получения согласия следует распределение ролей. Это может происходить: а) по индивидуальному желанию; б) коллегиально; в) по жеребьевке.

а) Выбор роли по желанию характерен для детей младшего школьного возраста (7–10 лет):

— Miriam will you play one of the forwards?

— Who is going to play center?

*— **If I cannot play center, I shall play nothing**!*

*— **Certainly you may center if you wish to**. I don't wish to seem selfish* (Hughes 1906).

б) Коллегиальное распределение происходит через речевые акты согласования, включающие в себя логическое аргументирование. Данный тип характерен для детей среднего школьного возраста (13-15 лет), когда команда распределяет игроков на поле, согласно индивидуальным особенностям каждого:

— I think ***we may put that new chap Acton down right off****.*

*— **Rather,** — said Vercoe. — **He can't be left out**.*

— And the others we'll have to fight over, as usual. ***My choice is Hodgson for center.***

*— **Too lazy, Roberts. Mine is Chalmers.***

*— **Rot! He's a winger*** (Brazil 1921).

Распределение может проводить капитан команды, зная сильные стороны каждого игрока:

— Now, look here, girls, — he said; ***Maggie, you're wicket-keeper****, and* ***Fan and Kitty must field,*** *and* ***Hugh shall bowl*** (Farrar 1902).

в) Самый нейтральный тип распределения ролей — жеребьевка (считалка, вытягивание короткой спички, подбрасывание монетки и пр.). Данный тип считается детьми самым справедливым, так как он лишен субъективности, судьба определяет выбор.

В некоторых играх на начальном этапе участники нуждаются в предварительном объяснении правил. На этом этапе коммуникация реализуется в форме инструктивного диалога между новичком и опытным игроком:

— Your turn, Joshy, he said.

*— **What I'll do**?, asked Jehersophat.*

– Just roll your marble under this bridge, and if they go through the little holes, you can keep'em. If they don't, they're mine (Winfield 1917).

В ходе игры речевое взаимодействие оппозиционной пары «игрок — игрок» может осуществляться в следующих формах:

1) инструктивный диалог:

— Never mind that, Walter. ***Make a safe hit*** *and* ***bring Jack in****, — said Gif Garrison.*

*— **I'll do my best**, — answered Walter Baxter* (Brazil, 1921).

2) речевое сигнализирование неречевого действия: *Ball is out!; Play ball!; Hold it!; I'll pitch!; Throw it up!; Corner!*

3) подбадривание. Как правило, капитан команды (или авторитетный игрок) прибегает к данному виду речевого акта с целью поднятия духа участников, мотивируя их на победу:

Now, girls, make up your minds to ***play as you never played before;*** *Now then, boys,* ***show 'em what you can do.***

Нередко в процессе игры между коммуникантами возникают ссоры. Причины конфликтов могут быть разными (недовольство действиями игро-

ка, повышенная эмоциональность, агрессия, стремление занять лидирующее положение, и пр.). Как правило, конфликтная ситуация вербализуется посредством экспрессивно-оценочной лексики, инвектив:

— *Play the game, and don't be an* ***ass****.*

— I object to being called an ass*, — said Chalmers. —* ***Apologize!*** (Flower 1911).

На этапе завершения игры участники активно выражают свои эмоции (радость победы или досаду поражения), оценивают финал игры и действия игроков, делают выводы.

— *I never thought* ***we'd do it!*** *— murmured Winona to Betty.*

— *I reckoned* ***our Captain wouldn't fail us!*** *— chuckled Betty delightedly.*

— *Well,* ***I'm glad*** *my* ***last match*** *at the old 'High'* ***has been a success****, anyway!* (Brazil 1921).

Итак, оппозиционная пара «игрок — игрок» реализует коммуникативную компетенцию посредством следующих навыков и умений: предложения и согласования совместных действий, умения договариваться, выяснения позиции партнера, выражения своего мнения (согласия/несогласия) и эмоций, оценки фактов и ситуации, подбадривания. Владение метаязыком игры и нормами речевого этикета, умение выбирать и использовать адекватные формы и средства в зависимости от социальных ролей участников коммуникации являются составляющими социолингвистической компетенции данной коммуникативной пары.

Оппозиционная пара «наблюдатель — игрок»

Необходимо отметить, что данный аспект коммуникации является вербальным только в одном направлении — от наблюдателя к игроку (поскольку игрок редко вступает в диалог с наблюдателем в процессе игры). Однако поддержка болельщиков играет важную роль в игровой коммуникации. На **всех этапах игры** коммуниканты данной оппозиции осваивают воздействующую функцию слова в следующих речевых актах:

1) подбадривание отдельного игрока*: You are* ***our only hope****, Sammy.* ***Do go and win!*** (Wodehouse 1909);

2) подбадривание команды: *Now, Putnam Hall,* ***do your best! We are looking at you!*** (Wodehouse 1904); *Show 'em where the other side of the river is!* (Brazil 1913).

Посредством речевок, слоганов: *One, two, three, four, Who are* ***we*** *for?* ***BREWSTER!*** (Wodehouse 1903).

3) оценка событий на поле (положительная или отрицательная): ***Well bowled! Well bowled indeed; How unlucky!****;* ***Bad job*** *for the batsman.*

Таким образом, данная оппозиционная пара осуществляет социолингвистическую компетенцию посредством владения метаязыком игры, элементами детского фольклора (речевки, кричалки), умением выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства (в т. ч. фразеологические единицы, паремии). Коммуникативная компетенция реализуется через оценку действий игроков и событий на поле, подбадривание игроков и команды, выражение эмоций, пожеланий.

В оппозиционной паре «наблюдатель — наблюдатель» можно выделить два аспекта:1) наблюдатели являются болельщиками одной команды. Их вербальная коммуникация маркирована духом солидарности, они испытывают одинаковые эмоции, так как объединены общей целью — выигрышем команды. **На начальном этапе игры** речевые акты данной пары коммуникантов могут представлять собой:

1) прогноз финала игры:

— ***Who is going to win****? — asks someone, before a match begins.*

– Then of course the other fellows will win (Wodehouse 1909);

2) заключение пари:

— ***I'll bet you ten dollars we win****! — put in Fred Garrison impulsively.*

— I'll cover that bet*! — sneered Baxter, and drew from his pocket a roll of bills* (Coombe 1912).

В ходе игры речевое взаимодействие наблюдателей может реализовываться в оценке игроков:

— *Those Hixley High* ***boys are awfully big fellows,*** *— answered May* (Там же);

в оценке событий на поле:

— *Oh, wasn't that a* ***splendid run by Jack****? — cried Ruth, enthusiastically.*

— ***It certainly was****! — answered one of the girls* (Там же);

в несогласии с арбитром:

— *Sure!* ***The umpire must be blind! That was a perfect ball!*** (Wodehouse 1903);

в подбадривании друг друга:

— ***I'm afraid we'll lose****! — sighed Edith Arnold.*

— Oh, we won't give up too soon*! — declared Elspeth Frazer. —* ***Geraldine is in form today****, certainly, and* ***Olga is serving swifter*** *than I've ever known her before* (Kingston 1908).

Вербальное взаимодействие данной пары коммуникантов **в финале игры** отмечено повышенной эмоциональностью, когда они испытывают одинаковые чувства (ликование и радость выигрыша или досаду и разочарование при проигрыше):

— ***Putnam Hall has won****!*

— *Say, but* ***wasn't that a great game****?*

— Hurrah!hurrah! hurrah*! — came from cadets and their friend* (Wodehouse 1904).

2) наблюдатели являются болельщиками команд — противников. Здесь речевое взаимодействие окрашено духом соперничества, спором, чья команда сильнее:

— We are here today to bury them*! — yelled one of the Columbus Academy followers.*

— He sings best who sings last, as the cat said to the bird *— returned Andy gaily* (Hughes 1906).

Следовательно, в оппозиционной паре «наблюдатель — наблюдатель» социолингвистическая компетенция проявляется в использовании специальной игровой лексики, владении нормами речевого этикета, умении выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от социальных ролей участников коммуникации (болельщики одной/разных команд). Коммуникативная компетенция осуществляется через умение выражать свое мнение (прогноз финала игры), согласие/несогласие с

партнером (заключение пари), с арбитром, оценку игроков и событий на поле, подбадривание, выражение эмоций и чувств.

Таким образом, в командной подвижной игре каждая выделенная нами оппозиционная пара коммуникантов не только реализует, но и развивает различные аспекты коммуникативной и социолингвистической компетенции, что является очень важным для дальнейшей социализации ребенка во «взрослом» мире.

ЛИТЕРАТУРА

Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста Дис. ... д-ра филол. наук — М., 2005.

Амзаракова И. П. Ребенок: язык, текст, коммуникация. — Абакан, 2012.

Блонский П. П. Педология: Книга для преподават. и студ. высш.пед.учеб.заведений. — М., 1999.

Морозов И. А. «Физиология» игры (к анализу метафоры *«игра как живой организм»*) // Логический анализ языка. Концептуальные поля игры. — М., 2006. — С. 42–60.

Седов К. Ф. Становление коммуникативной уникальности человека // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной конференции. — СПб., 2009. — С. 85–92.

Хейзинга Й. Homo Ludens: Статьи по истории культуры. — М., 1997.

Brazil A. The Princess of the School // http:// www. gutenberg.org. files/21656/ (дата обращения: 25.12.2011).

Brazil A. The Youngest Girl in the Fifth. A School Story // http://www.gutenberg.org/2/1/6/8/21687/ (дата обращения: 02.01.2012).

Coombe F. Jack of Both Sides. The Story of a School War // http://www.gutenberg.org./2/0/3/5/20354/ (дата обращения: 22.12. 2011).

Farrar F. Eric or, Little by Little// http:// www. gutenberg.org. /files/12083/ (дата обращения: 14.12. 2011).

Flower J. Grace Harlowe's Sophomore Year at High School or The Record of the Girl Chums in Work and Athletics // http://www.gutenberg.org/2/0/4/7/20472/ (дата обращения: 02.01.2012).

Hughes T. Tom Brown's schooldays // http:// www. gutenberg.org. /files/1480/ (датаобращения: 29.11.2011).

Kingston W. Ernest Bracebridge. School Days // URL: http:// www. gutenberg.org. /files/20354/ (дата обращения: 22.12. 2011).

Winfield A. The Mystery at Putnam Hall. The School Chums' Strange Discovery // http:// www.gutenberg.org/1/7/6/3/17636/ (дата обращения: 02.01. 2012).

Wodehouse P. G. A Prefect'sUncle // http:// www. gutenberg.org. /cache/epub/6985/ (дата обращения: 24.12. 2011).

Wodehouse P. G. Mike // http:// www. gutenberg.net. /7/4/2/7423/ (дата обращения: 4.12. 2011).

Wodehouse P. G. Mike and Psmith // http:// www. gutenberg.net. /1/0/5/8/10586/ (дата обращения: 24.12. 2011).

О. В. Гитер (Абакан)

ЛОЖЬ В ДИСКУРСЕ РЕБЕНКА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Вопрос о лжи и правде имеет вечное значение для человека. В работе Х. Вайнриха «Лингвистика лжи» мы убеждаемся, что ложь есть в нас и вокруг нас: «Die Lüge ist in der Welt. Sie ist in uns und um uns» (Вайнрих 2000: 7).

В структуре морально-нравственных категорий ложь преимущественно рассматривается как негативное явление. Различные проявления лжи, обмана, неправды постоянно обнаруживаются в актах внутриличностного и ситуациях межличностного общения, в социальных и межгрупповых отношениях.

Мы рассматриваем феномен лжи в онтогенетическом аспекте, опираясь на положения, разработанные в трудах И. П. Амзараковой (Амзаракова 2012). В задачи нашего исследования входит выяснение места данного явления в речи немецкого ребенка. Почему дети прибегают ко лжи? Что для них ложь? Каким образом соотносятся понятия «ложь» и «фантазия»? Для того чтобы найти ответ на поставленные вопросы, необходимо рассмотреть понятие «ложь» в психологии и его словарные дефиниции.

Толковые словари русского языка называют ложью намеренное искажение истины, неправду, обман. Психологи определяют ложь как «феномен общения, состоящий в намеренном искажении действительного положения вещей». В связи с данным определением уместно вспомнить, что любая коммуникация строится по определенным правилам. Формулируя постулаты коммуникации, П. Грайс в рамках категории количества выделяет критерий истинности: не говори того, что ты считаешь ложным, и того, для чего у тебя нет достаточных оснований. Исходя из этого постулата, любая ложь является нарушением принципа эффективной коммуникации. Между тем в реальном общении это правило часто нарушается. Принцип вежливости предполагает некоторое отступление от истинности, «поскольку сами правила вежливости подразумевают, что подлинные эмоции выказывать не следует» (Экман 2012: 27).

П. Экман определяет ложь как «намеренное решение ввести в заблуждение того, кому адресована информация, без предупреждения о своем намерении сделать это». Ссылаясь на Оксфордский словарь английского языка, он отмечает, что в современном употреблении слово *ложь* обычно имеет оттенок ярко выраженного морального осуждения, и в вежливой беседе его стараются избегать, часто заменяя такими синонимами, как *обман* и *неправда*, имеющими относительно нейтральное звучание. Вероятно, поэтому он не разграничивает понятия *ложь* и *обман* (Экман 2012: 21).

В словарях русского и немецкого языка ложь трактуется не только как неправда, обман и искажение истины, но и как выдумка, вымысел, фантазия и даже шутка, розыгрыш. В немецком языке, по данным словарей Дудена и Варига, ложь (Lüge) также имеет ряд синонимов и близких по значению слов: Betrug, Täuschung, Schein, Hintergehung, List, Einbildung, Illusion, Mystifikation, Scherz.

В последнее время в российской психологии отмечается нарастание интереса к проблеме лжи, в первую очередь в контексте формирования нравственных ценностей, жизненных ориентиров и идеалов у детей. Об этом можно судить по существенному увеличению публикаций на эту и смежные с ней проблемы в последние годы (В. В. Знаков, Б. И. Дубровский, Ю. К. Щербатых, А. К. Секацкий и др.).

Умение лгать приходит к ребенку вместе с жизненным опытом — по ходу взросления. И этому искусству, как иронично утверждает А.Р. Лурия, дети

учатся у нас, взрослых. Эту же мысль постулирует и П.Экман: «Родители обманывают своих детей, чтобы скрыть от них вещи, к которым дети, по их мнению, не готовы. Так же точно и дети, подрастая, скрывают от своих родителей то, что считают недоступным родительскому пониманию» (Экман 2012: 19).

Детская ложь своим источником имеет внутреннюю правду, правду эмоционального переживания. М. Зажигина отмечает, что детская ложь — это «общий закон детского поведения даже тогда, когда ложь не несет детям никакой выгоды. Причина детской лжи кроется в повышенном эмоциональном характере детской жизни» (Зажигина 2004: 2).

Дети впечатлительны, они сильно преувеличивают размеры вещей. Разницу между миром внутренним и внешним они различают плохо, поэтому часто принимают сон за действительность, фантазии за реальность. Л. С. Выготский отмечал способность ребенка больше доверять своей фантазии, которая помогает ему обогащать свой эмоциональный опыт и осваивать реальный мир, не заменяя один мир другим (Выготский 1997:47).

Дети часто лгут от того, что не усвоили языка взрослых: неточно понимают слова, придают им другие значения. И. П. Амзаракова подчеркивает, что «в сознании ребенка ложь часто сопоставляется с фантазией, поскольку еще не устоялось понятие истинного и ложного. Это связано с не преодоленным пока номиналистическим реализмом и богатым воображением» (Амзаракова 2012: 222). Важно помнить, что ребенок овладевает языковой компетенцией раньше, чем коммуникативной.

Причин, по которым у некоторых детей склонность ко лжи развивается в большей степени, — множество. Одни коренятся в личности ребенка (тревожность, агрессивность, эмоциональная возбудимость), другие в его окружении (семья, сверстники), третьи зависят от возраста и пола. Нельзя забывать также и о влиянии общества, исторической эпохи, в которую развиваются дети, а также религиозности.

В ходе исследования мы пришли к следующим выводам: во-первых, ложь всегда предполагает определенную выгоду для того, кто лжет. Во-вторых, детская ложь — специфический возрастной вид лжи, заключающийся нередко в выдавании детьми своих фантазий за действительность. Однако этим детская ложь не ограничивается.

В дальнейшем мы планируем рассмотреть, каким образом понятие «ложь» репрезентируется в детской художественной литературе, в детских журналах, а также провести ассоциативное исследование и ряд опросов с целью выявления возможных противоречий, способов и средств вербализации «лжи» в детском дискурсе.

ЛИТЕРАТУРА

Амзаракова И. П. Ребенок: язык, текст, коммуникация. — Абакан, 2012.
Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте — СПб., 1997.
Зажигина М. Почему дети лгут // Мама и малыш — 2004. — №12. — URL: http://www.2mm.ru/vospitanie/241/ (дата обращения — 25.12.2012).
Экман П. Психология лжи. — СПб., 2012.
Weinrich H. Linguistik der Lüge. — 6., durch ein Nachw.erw. Aufl. — München, 2000.

В. В. Дементьев (Саратов)

ЖАНР «РАЗГОВОР ПО ДУШАМ» У ДЕТЕЙ (на материале INTEGRUM)

Разговор по душам (РпД), как показали исследования по жанрам детской речи (Кощеева 2012: 17), хотя и является первичным жанром в филогенезе, но детям дается лишь относительно поздно и трудно.

Младшие школьники являются частыми участниками *разговоров по душам*, но, как правило, их позиция в этом жанре пассивна, а партнерами по интеракции выступают взрослые. *Разговоры по душам* в моделях «ребенок – ребенок» часто оказываются неудачны, поскольку дети не всегда способны учитывать фактор адресата, понять переживания собеседника:

А. (10): *Дим/ ты вчера контрольную-то написал нормально?//*

В. (10): *Да не знаю// Вроде все успел/ сделал//*

А.: *А... // А я/ кажется/ ошибок наделал// Наверное трояк будет// Теперь опять в компьютер не разрешат играть//*

В.: *Понятно// Эх!// Смотри/ какая машина клёвая// пошли/ посмотрим//...*

В то же время можно говорить об исключительной важности РпД для нормального развития, социализации, общего нравственного здоровья детей (конечно, речь идет о русской культуре) (Дементьев 2007; Седов 2007; 2011).

Мы понимаем РпД как гармоничное общение, принадлежащее неофициальной сфере непосредственной устной спонтанной коммуникации, основная коммуникативная цель которого состоит в установлении или укреплении межличностной близости, моральной поддержке, обмене важной личностной информацией.

Представительный аутентичный материал найти очень трудно по этическим соображениям; кроме того, настоящее значение многих коммуникативных событий становится ясно лишь много времени спустя, что хорошо знают авторы лонгитюдных исследований.

Мы исходим из того, что одним из формальных маркеров как РпД, так и рефлексии о нем может выступать выражение *по душам*, которое удобно искать и систематизировать при помощи корпусно-поисковой системы Integrum (Дементьев 2010).

Таким образом, рассматриваем опосредованный речевой материал, который, тем не менее, является весьма представительным, – *по душам* в современной (после 1991 г.) русской прессе (российские и русскоязычные зарубежные издания), собранные и обработанные при помощи системы Integrum. Система выдала 29965 контекстов с *по душам*, из них – 1914 *по душам* в одном контексте с *детьми*. Специфика материала обусловливает то, что в большинстве случаев имеется в виду РпД, одним из участников которого выступает взрослый, другим – ребенок.

Анализ материала показывает, что наиболее релевантными характеристиками «*по душам*» являются ценностные. На первый план выходит значимость для человека как РпД в целом, так и отдельных его компонентов

(важные, личные темы, доброжелательный и понимающий, то есть способный на РпД, собеседник, особая значимость самой ситуации протекания РпД: от просто приятной до *чудесной*, запоминающейся надолго). В то же время обращает на себя внимание значительная **сложность** и **противоречивость** данного коммуникативного концепта, в том числе ценностная неоднозначность и противоречивость: РпД может быть «простой» ~ и кому-то не по силам; с «простым» собеседником ~ и высокообразованным специалистом; со «своими», избранными ~ и с незнакомцем; может быть коротким ~ и длинным; расслабленным (релаксирующим), «легким» ~ и напряженным, «тяжелым»; может быть приятным, «лицеприятным», включать элементы лести ~ и жесткую критику; может привести к примирению ~ и к ссоре; может быть спокойным ~ и включать элементы спора (мужской РпД) или истерики (женский); обычно РпД не может состояться «по заказу» ~ и положительно оценивается РпД, проводимый (успешно) специалистами-психологами с психически больными или неуравновешенными людьми. Абсолютное большинство оценочных характеристик РпД, фиксируемых в примерах, **положительные** и **ярко-положительные**; в то же время есть и отрицательные характеристики.

Много контекстов непосредственно касаются РпД у детей.

Так, подчеркивается, что РпД необходим детям:

И правильно – поговорить по душам, прочитать перед сном сказку, поцеловать малыша, да элементарно – отмыть, накормить ужином, дать конфетку должна мама. Вечерняя Москва. 11.01.2006.

Как событие огромной важности, способное потрясти человека, РпД может запомниться надолго (иногда на всю жизнь):

После этого очередного фиаско у Алексея происходит долгая беседа с отцом — наверное, единственная с ним беседа «по душам», которая осталась в памяти. Когда «Мерло» теряет вкус. Дружба народов. № 2. 2009;

И не забывайте собственное детство: некоторые лагеря до седых волос вспоминаются с нежностью, ибо там нашелся вожатый, с которым поговорили по душам... Мир Новостей в Петербурге; 22.05.2001.

Когда родители не способны на РпД с детьми, это нередко оборачивается настоящей трагедией, и исправить что-то в таких случаях под силу только специалистам:

Как у большинства одиноких, запущенных, предоставленных себе мальчишек, у Игоря была неудержимая потребность поговорить с кем-то по душам, открыть свои необычные фантазии, но от родителей после такой откровенности можно было ожидать только жуткой порки и потоков матерщины. Никто не хотел убивать. Семья, Москва; 01.12.1999;

«В «Радонеже» занимаются дети, у которых не было родителей, способных поговорить со своим ребенком по душам», – говорит психотерапевт реабилитационного центра Александр Леонидович Третьяков. Пристань детских надежд. Благовест (Самара); 07.03.2008.

Особенно часто авторы газетных статей говорят об огромной роли РпД в жизни, взрослении и воспитании *мальчиков*:

Чтобы мальчики почувствовали себя взрослыми, нужен «мужской» разговор по душам: с похлопыванием по плечу, с пивом и сигаретами. Дети ищут любви. Аргументы и факты; 05.07.2006;

Около века в роду Иващенко не знали своих отцов. Может, оттого мальчик все больше и больше мечтал найти настоящего отца. Мужской разговор по душам – все это со временем превратилось для Виктора в навязчивую идею. Сто лет одиночества. Газета по-киевски (Киев); 26.07.2006.

Но и *девочкам* РпД необходим:

Они жили в одном подъезде на соседних этажах, друг под другом. Наталья Баранникова годилась Марте в матери. И, честно говоря, ***девочка всегда мечтала о такой маме, чтобы с ней можно было всем поделиться, поговорить по душам****. Уже три года Марта жила одна. Ее собственная родительница сидела в тюрьме за сбыт наркотиков.* Сестры немилосердия. Московский комсомолец; 29.11.2004;

Ее родители исправно выдавали деньги на карманные расходы, но не удосуживались поговорить с собственной дочерью по душам! «Помогите найти маму!» Вечерняя Москва; 15.07.2004.

Подчеркивается, что потерей способности к РпД иногда сопровождается **взросление** (как и потерей общей «чистоты», способности любить, дружить, верить и подоб.), приобщение к «суете жизни»:

«С ней уже не поговоришь по душам, от моих советов отмахивается», – пеняет мать на замужнюю дочь. Отцы и дети. Волгоградская правда; 29.05.2008;

Мы перестали вместе читать книжки и беседовать в сумерках по душам. Дочки-матери / приложение к АиФ; 13.10.2004.

Материал подтвердил: **темы** РпД с участием детей могут быть практически **любыми**: от самых высоких до самых низких, бытовых:

И если отец старался по душам ***на любые темы*** *с сыном говорить, разъяснял, что хотел бы им гордиться, – это всегда действовало только на пользу.* Куда уходят наши дети? Краснокамская звезда (Краснокамск. Пермская область); 16.12.2003.

При этом складывается впечатление, что в РпД можно скорее поговорить о проблемах, чем о чем-то радостном:

А к кому из родителей ваши дети приходят ***с проблемами, поговорить по душам****?* Богатей (Саратов); 15.07.2004.

Контексты содержат весьма глубокую рефлексию о речежанровой природе РпД, месте, которое он занимает в общей системе речевых жанров. Так, РпД в целом и «детский» РпД в частности противопоставлен *ссоре*, «*разговору с позиции силы*»:

Вместо ***ссор*** *и* ***окриков*** *стоит попытаться поговорить с ребенком по душам: в чем проблема плохих оценок, что он сам думает по этому поводу.* Второе рождение, Московская правда / Дети Москвы; 03.06.2008.

Напротив, РпД **сближен** с типами коммуникативного поведения, предполагающими глубокое, сочувственное, проникновенное понимание, и часто выступает с ними в одном контексте, например, как синоним искреннего доброжелательного *обсуждения по-настоящему важных проблем*, под-

черкнуто личных, – или, наоборот, самых общих, «философских», но не менее важных:

Но вспомните, когда вы отслеживали вес своего чада, ***искренне и по душам обсуждали его комплексы и проблемы****?* Мир наших детей. Московская правда; 22.02.1996;

Обаятельная ведущая ***по душам*** *говорит с мальчишками и девчонками,* ***дает ценнейшие советы, развлекает детей, даря им чудесное настроение****.* Тамбовский курьер; 12.07.2004.

Иногда прямо рекомендуется: разговаривать с детьми на равных (даже «как с приятелем, а не ребенком»), не поучать, не критиковать:

Попробуйте получать от общения с ребенком удовольствие. Договоритесь, например, что в какой-то из дней вы будете вместе ужинать. Обязательно приготовьте ужин вместе. Представьте, что рядом не сын или дочь, а приятель, подруга. И тогда разговор слово за слово пойдет ***по душам****, вы много интересного узнаете,* ***только слушайте, а не критикуйте, не поучайте****: «Режь мельче», «Ты взяла не ту сковородку».* Парламентская газета; 07.09.2006

Возникает даже рекомендация: «*хвалите*»:

Любите своих детей, чаще разговаривайте с ними по душам, поддерживайте их благие начинания, ***хвалите*** *их, когда есть за что.* Террористы в детских штанишках. Краснодарские известия; 15.11.2006.

Препятствие к участию в РпД, наиболее часто фиксируемое в примерах из прессы, — **замкнутость / закрытость**: данная характеристика по своей внутренней форме (лексическая метафора) наиболее противостоит внутренней форме *открытия души* – другой метафоры:

Немного замкнутый Илья не будет говорить по душам с первым встречным, но хорошо знакомому, близкому человеку откроет свои мечты, радости и горести. Этим детям нужны родители. Комсомольская правда – Кубань (Краснодар); 04.12.2008.

Иногда подчеркивается национальная специфика РпД:

Дома Ирина разговаривает с детьми на английском ***(конечно, если это не разговор по душам – тут надо только по-русски)****. Все учатся в одной школе – Международной, на Чертановской.* Ольга Нестерова. Кого ждет «Родительская слава». Российская газета — неделя. 10.04.2008.

Наконец, РпД может использоваться сознательно как средство воздействия, убеждения – при общении с учителями, начальниками и т. д.:

Хотя бывает достаточно поговорить с учителем-обидчиком по душам – искренне, доброжелательно, и его отношение к вашему ребенку изменится к лучшему. Скоро в школу. Семья; 08.08.2003.

Таким образом, анализ современной русской прессы показывает, с одной стороны, важность РпД в жизни и взрослении детей; с другой – сложность и многообразие ситуаций использования этого жанра, которые в большинстве случаев еще только предстоит освоить русским детям.

ЛИТЕРАТУРА

Дементьев В. В. Разговор по душам // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. — М., 2007.

Дементьев В. В. Семантика выражения *по душам* в современном русском языке (на материале русской прессы 1992-2009) // Проблемы лексической семантики: Тез. докладов межд. конф. Девятые Шмелевские чтения (24-26 февраля 2010 г.). — М., 2010.

Кощеева О. В. Речежанровый аспект становления коммуникативной компетенции в онтогенезе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2012.

Седов К. Ф. Разговор // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. — М., 2007.

Седов К. Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. — М., 2011.

М. А. Еливанова, В. А. Семушина (Санкт-Петербург)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ЭКСПРЕССИВНОГО РЕБЕНКА: ОПЫТ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ОДНОГО МАЛЬЧИКА

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 пункты 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».

В настоящем исследовании представлены результаты анализа речи одного ребенка, Ильи, за развитием которого авторы работы имели возможность наблюдать от момента рождения (18 сентября 2008 года) по сей момент (4,7). По типу стратегии освоения языка Илья является типичным экспрессивным ребенком.

Речевое развитие Ильи, по мнению логопедов и невропатологов, идет с запаздыванием (то же характерно, по нашим наблюдениям, для многих экспрессивных детей).

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, который много взаимодействовал с внуком. 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 — *папа*, *Вася* — так звал тетю Машу), названия действий (*бах-упау, беги*). В большом количестве были представлены названия признаков, среди которых выделялись цвета (*каси* — красный, *сини* — синий, *дёти* — 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 признаковых 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, 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 в раннем возрасте хорошо имитировал длинные фразы (чаще членораздельно, но не передавая отдельных слов), что говорит о развитии интонационных структур. Он 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 разговоре со взрослыми называет себя исключительно *я* (в возрасте 4 года он редко изменяет это местоимение в соответствии с нормой), но при сравнении себя с младшим братом Андреем (1 год 1 месяц) чаще прибегает к наименованию в 3-ем лице: «*Андюся, засем ты бьесь так я, Илюсю? Не надо так бить*!» («Андрюша, зачем ты бьешь так меня, Илюшу? Не надо так бить!». Илья до определенного возраста учитывал, что Андрей младше, и не давал ему «сдачи», однако мог отодвинуться сам или отодвинуть брата.)

Мальчик в 3 года очень хорошо мог оценить эмоциональное состояние собеседника и, как ни удивительно, показывал знания лексем, соответствующих эмоциям. Приведем пример. Илья (3,1) попал мячиком своей тете 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 маминой 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 ало)).*

Подобные реакции при актах коммуникации свойственны, по нашим наблюдениям, многим экспрессивным детям.

К возрасту 4,7 Илья ярко демонстрирует совершенно различные коммуникативные подходы к окружающим людям. Например, по-разному ведет себя с детьми, которые постоянно находятся в его окружении: сестру Нину (сейчас 3 месяца) охотно берет на руки, успокаивает ее с помощью погремушек; брата Андрея (Андрей — драчун, которому нужно иногда дать сдачу) «наказывает» с разрешения взрослых шлепком по попе (и считает, что это

наказание предназначено именно для Андрея; когда мама говорит провинившемуся Илье: *Сейчас кто-то по красивой попе получит. У кого красивая попа*? — Илья неизменно отвечает: *У Андрея. Андрей получит*). Илья стремится завязывать контакты на улице: почти со всеми незнакомыми детьми он начинает диалог с двух вопросов: *как тебя зовут?* и *сколько тебе лет?* — они следуют сразу после приветствия.

Привычки и реакции окружающих взрослых мальчик хорошо изучил, он отлично понимает, что от кого можно ждать в более или менее стандартных коммуникативных ситуациях и действует сообразно с этим. Например, если мальчик чем-то расстроен, то идет к своей тете (а не к маме или папе), поскольку именно от тети ожидает получить поддержку. В ситуации общения с посторонними взрослыми хорошо чувствует их настрой: на приеме у невропатолога с запозданием и не вполне понятно для врача ответил на первые несколько вопросов (пример: *А куда ты пойдешь сейчас? — В 71* (Илья имеет в виду в 71 поликлинику, на прием к другому доктору, но его не поняли, посчитав, что он не может ответить на простой вопрос)) и, в ситуации коммуникативной неудачи, растерялся, отвел глаза в сторону и постарался отказаться от общения. Если же взрослый собеседник демонстрирует явную симпатию и расположение к Илье, то может завязаться диалог.

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 морфология и, соответственно, словоизменение (например, в 4,1–4,2 для Ильи характерны формы *взяй* (возьми), *ею* (ем), *утенки* (утята), в 4,7 — *поеду с велосипедом* (поеду на велосипеде), *идили* (пошли, ходили)). Может конструировать слова по аналогии (*зеленовый* — зеленый, ср. фиолетовый, сиреневый — названия цветов, хорошо знакомые мальчику). Многие формообразования являются потенциальными с точки зрения системы языка (см. работы С. Н. Цейтлин).

Индивидуальной особенностью речи Ильи в области морфологии является настойчивое изменения рода: он очень последовательно меняет мужской род на женский, а женский на мужской, считая это предметом договоренности, а не постулатом. О себе и папе говорит в женском роде, о маме и тете — в мужском. Интересно, что при этом когнитивная база — разделение по полу окружающих людей — мальчику хорошо понятна. Об этом свидетельствует диалог с тетей:

Илья (4,4): *Маса, ты девоська или майсик?* (Маша, ты девочка или мальчик?)

Тетя: *А ты как думаешь?*

Илья: *Девоська. А я майсик.*

Тетя: *Ну да, где-то девочка...*

Илья (смотрит пристально): *Нет, ты зеньсина.* (Нет, ты женщина.)

На замечание взрослых: «Ты что, девочка?» — Илья реагирует мало. Но в 4,7 он играл со старшим мальчиком Азизом и, когда Азиз пригрозил ему,

что прекратит игру, если Илья его будет называть, как девочку, — «*Азиза*» и говорить *пришла*, *ждала* в отношении его, Илья быстро перестроился. На следующий день произошел диалог с тетей:

Илья (4,7): *Маса, я вчеа поеу куоську, а потом здау Азиз на уисе.* (Маша, я вчера поел курочку, а потом ждал Азиза на улице.)

Тетя: *Какой ты молодец! Ты ел курочку? Только нужно говорить «ждал Азиз**а**».* (Выделяет интонацией окончание.)

Илья: *Не-е, это неп'авийна. Азиза — это девоська. А Азиз — майсик.* (Нет, это неправильно. Азиза — это девочка, а Азиз — мальчик.)

Тетя: *Ну, Азиза еще и родительный падеж от Азиз.*

Илья (улыбается): *А-а, падес? Понятно.*

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 было характерно, что 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.

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 (английские слова узнаваемы, но искажены), и, следовательно, не

---

* А. Пивень в своем исследовании различных стратегий освоения русского языка (магистерская диссертация, рукопись 2012 г.) отмечает, что прилагательные у экспрессивных детей появляются позже существительных и глаголов, у нашего же ребенка последовательность появления частей речи обратная.

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 3,5 лет. Его, как и многих экспрессивных детей, можно отнести к так называемым позднеговорящим детям. По нашим наблюдениям, у экспрессивных детей отмечается тенденция к лучшему освоению прагматического компонента коммуникативной компетенции и к более позднему освоению структурно-языкового компонента.

К. А. Вагнер (Абакан)

ВЫРАЖЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (на материале немецкого языка)*

Современный человек немыслим без общения. В зависимости от средств, с помощью которых осуществляется общение, можно говорить о вербальной и невербальной коммуникации. «Коммуникация — сообщение или передача при помощи языка некоторого мысленного содержания» (Ахманова 1969: 200–201). Под речевой коммуникацией О.С.Иссерс понимает «стратегический процесс», основу которого составляет «выбор оптимальных языковых ресурсов» (Иссерс 2008: 10). Именно выбор соответствующих ситуации общения стратегий речевого поведения позволяет говорить об успешной коммуникации. И напротив, нарушение норм коммуникативного поведения может приводить к коммуникативным сбоям и свидетельствовать о возникновении агрессии.

Феномен агрессии неизменно возникает в нашем обществе. В СМИ периодически появляются сообщения об актах физической или вербальной агрессии. С речевой агрессией человек сталкивается на работе, в различных учреждениях, магазинах, на дороге или просто на улице. Под агрессией мы понимаем любое действие, намеренно совершаемое и имеющее целью причинение физического и/ или психического вреда другому живому существу, не желающего подобного обращения. В случае физического действия мы имеем дело с физической агрессией, а в случае речевого действия, соответственно, с речевой агрессией.

Причины агрессии могут иметь биологический, психологический или социальный характер. В связи с этим существуют различные теории происхождения агрессии. Сторонники биологического подхода — этологи (К. Лоренц, Н. Тинберген), биологи (Ч. Дарвин, У. Матурана, Ф. Варела) — связывают природу агрессии с инстинктами, приобретенными в процессе эволюции, а также с физиологическими процессами в организме. Психологи (З. Фрейд, Дж. Доллард, Н. Миллер и др.) выдвигают теории, связанные с работой высшей нервной деятельности человека. Социологический подход

* Работа осуществлена при поддержке Фонда Михаила Прохорова (грант от 26.03.2013 г.).

(А. Бандура, Э. Фромм, Г. Фоллмер) предполагает усвоение образца агрессивного поведения в ходе социализации. Здесь влияние оказывает окружение человека: семья, сверстники, школа, средства массовой информации.

Существуют различные классификации типов агрессии. Э. Фромм различает доброкачественную и злокачественную агрессию. А. Басс выделяет дихотомии агрессии: вербальная — физическая, прямая — непрямая, активная — пассивная. Различное сочетание этих признаков дает восемь разных типов агрессии. С. Фешбах делит агрессию на враждебную и инструментальную. К каждому типу агрессии исследователи относят свои средства выражения: это могут быть физические действия (или бездействие), наносящие вред, ущерб другому, или речевые действия (или молчание), имеющие целью оскорбить, навредить и проч.

Средства выражения речевой агрессии в коммуникативном поведении человека изменяются в зависимости от возраста: агрессия ребенка и агрессия взрослого различаются средствами и ситуациями проявления. К средствам речевой агрессии мы относим: инвективы, бранные слова, оценочную лексику, прозвища, рифмовки, речевки, когда они употребляются с интенцией угрозы, оскорбления, причинения вреда. Все названные средства, направленные непосредственно адресату, являются примером прямой активной речевой агрессии. Молчание, отказ отвечать на вопросы — это прямая пассивная речевая агрессия. Случаи, когда оскорбления, угрозы, клевета высказываются в адрес третьих лиц — это примеры непрямой активной агрессии, а отказ выступить в защиту кого-либо — это непрямая пассивная агрессия. Выбор тех или иных средств выражения речевой агрессии будет зависеть от многих факторов: ситуации общения, типа языковой личности, количества участников коммуникации, пола, возраста и др.

Одной из причин возникновения речевой агрессии является незнание или слабое владение нормами коммуникативного поведения. Ребенок в процессе социализации усваивает эти нормы, и от того, какие образцы поведения он получит, зависит, каким будет его речевое поведение в будущем. В. Д. Девкин в пособии «Диалог» приводит пример, в котором дети шести и семи лет разыгрывают сцену ссоры родителей. В игре брат с сестрой повторяют язвительные замечания папы и мамы: *Mein Gott! Und so was habe ich geheiratet! — Und ich muss wohl blind gewesen sein, daß ich auf solch einen Nörgler wie dich hereingefallen bin!* (Девкин 1981: 19–20). В примере также хорошо показаны экстралингвистические средства: *Kolja* ***wirft*** *die Zeitung hin und* ***wettert****; Nina lacht* ***boshaft****; Kolja lacht* ***schadenfroh*** (Там же). Из описания ситуации видно, что детьми копируется не только речь, но и поведение в целом.

Если ребенок дошкольного возраста получает социальный опыт преимущественно в семье, то для детей младшего школьного возраста важную роль в становлении личности играет также школа. Влияние на формирование поведения ребенка оказывает общение со сверстниками и учителями. Если взрослый в процессе коммуникации позволяет себе агрессивные выпады по отношению к ребенку, то, скорее всего, это вызовет ответную агрессию и будет способствовать формированию агрессивного поведения ребенка в будущем. Отсутствие толерантности по отношению к ребенку приводит к ре-

чевой агрессии учителя, которая может выражаться грубыми требованиями: *Laß mich in Ruhe! Finger weg! Mach den Mund auf, antworte mir! Wenn ich rede, hast du Pause!*; угрозами: N*och ein Ton und du fliegst raus!*; язвительными замечаниями: *Was bildest du dir eigentlich ein? Nichts als Ärger hat man mit dir* (Девкин 1981: 58). Ребенок, защищаясь, использует то же «оружие» в отношении взрослых — речевую агрессию. Грубый отказ, дерзость, молчание — средства прямой речевой агрессии. Непрямая речевая агрессия выражается в высказывании злопожеланий или оскорблений в адрес обидчика. Примером непрямой речевой агрессии ребенка служит негативная оценка директора школы учеником в произведении Пауля ван Лона «Das Geheimnis von Lehrer Frosch». Господин Клаппер возглавляет учебное заведение и всегда ведет себя агрессивно по отношению и к учителям, и к детям. Денис, один из учеников, среди сверстников называет директора «старым какаду»: *Ich habe keine Angst vor* ***diesem alten Kakadu*** (Loon 1997: 64). Ситуация, иллюстрирующая прямую речевую агрессию ребенка как реакцию на агрессивное поведение взрослого, описана в этом же рассказе: директор школы несколько раз не застает учителя на уроке, ученики, прикрывая любимого педагога, все время говорят, что он в туалете. И без того недоброжелательный господин Клаппер саркастически высказывается в адрес провинившегося: *Was? Schon wieder? Anscheinend hat euer Lehrer ein Dauer-Abonnement für die Toilette.* Говоря, что, по всей вероятности, у учителя длительный абонемент в туалет, директор вовсе не шутит. Говорить о речевой агрессии директора позволяют экстралингвистические средства, описывающие внешний вид и поведение господина Клаппера: *Herr Klapper lachte nicht. Er sah wieder wütend aus und seine Nase wurde langsam rot.* В данной ситуации достается и ученикам. Директор пренебрежительно обращается к одному из учеников: ***Du da, du Naseweis****. Sag Lehrer Franz, dass ich ihn gleich sprechen will. Es geht um den Elternabend heute.* ***Verstanden****?* Господин Клаппер обращается к ученику не по имени — для него не имеет значения личность ребенка. Называя его выскочкой, директор выказывает свое раздражение по поводу активности ребенка. При этом директор подчеркивает свое превосходство: он не просит передать информацию, а приказывает, на что указывает отсутствие форм вежливого обращения и тон: *Sag! ich will; Verstanden?* Все поведение директора напоминает поведение офицера, командующего ротой солдат, на что и указывает дерзкий ответ ученика: *Jawohl, Herr General.* Фамильярное отношение мальчика вызывает еще большее негодование директора: *Herrn Klappers Augen wurden zu Schlitzen.* «*Was hast du da gesagt,* ***du Knirps?!***» *Sein Gesicht war jetzt ganz nahe vor Dennis'. Es sah aus, als wollte er Dennis mit seiner langen Nase aufspießen.* Несмотря на грозный вид директора, Денис не выказывает покорность и произносит без намека на извинение: *Ich sagte: «Ja, völlig klar»* (Loon 1997: 63).

Речевая агрессия ребенка часто сопровождается физической агрессией или предшествует ей. В силу слабого владения детьми нормами коммуникативного поведения, неумения аргументированно отстаивать свою точку зрения, любой спор может привести к речевой агрессии, а порой и к применению физической силы. Так, брат с сестрой в рассказе Кристины Нёстлингер «Florenz Tschinglbell» каждый день ссорятся и через день дерутся.

Девочка Зизи все время рассказывает истории, а ее брат Зиги ей не верит. И каждый раз словесная перепалка заканчивается дракой: *Sigi behauptete, was Sisi da erzählte, sei gelogen. Sisi rief, nein, es sei die reine Wahrheit. Sigi schrie: «Nur ein* ***Doppeldepp*** *glaubt dir das!» Sisi wurde dann so wütend, daß sie Sigi* ***zwickte*** *oder* ***kratzte*** *oder* ***biß*** *oder* ***trat****. Und dann* ***boxte*** *Sigi* (Nöstlinger 1996: 91).

Поводом для агрессии могут послужить спортивные амбиции игроков. Так, один из победителей команды новичков насмехается над «старичками»: *«Hätte nicht gedacht, dass beim SC* ***solche Gurken spielen****», feixt Sven, der zu den Neulingen gehört.* Злорадство новичков вызывает одновременно речевую и физическую агрессию: *Sofort ist einer der alten SC-Spieler bei ihm.* ***«Halt bloß die Klappe, du Großmaul!****», ruft er und* ***stößt*** *Sven* ***zu Boden*** (Färber 1999: 10).

Поводом проявления речевой агрессии может стать защита своих интересов. Дети ревностно относится ко всему, что они считают своим, будь то личные вещи или люди (родителя, друзья и т. д.), поэтому при «посягательстве» на «собственность» ребенка, можно столкнуться с его агрессивным поведением. Подобная ситуация описана в рассказе Анны Штайнварт. Тони не нравится, что его книжкой завладел старший брат, и он действует агрессивно: *Toni sieht aus wie Toni. Aber nur von außen. Innen fletsch er die Zähne. Innen ist Toni ein Tiger. <...> Toni schleicht sich heran und springt mit einem Satz — rums, krach! — auf das Sofa. <...> Ein Tiger braucht Platz!* (Steinwart 1999: 8-11). Выхватив у брата книгу, он победоносно заявляет: *Das ist mein Buch. Ich lese jetzt. Und du haust ab. Du störst!* Старший брат уходит, выразив негативную оценку (речевая агрессия) в адрес Тони: *Niklas guckt ihn verdattert an.* ***«Giftzwerg»****, sagt er und geht* (Steinwart 1999: 14-15).

Обидные прозвища, бранные слова, оценочная лексика — характерная форма выражения речевой агрессии. Прозвища, как правило, связаны с недостатками внешности, речи, способностей: *Dicke, Giftzwerg, Zickzack, Milchgesicht*. Дети могут не просто называть жертву обидным словом, но и передразнивать недостатки: заикаться, картавить, ковылять и проч. Типично для детей использование зоонимов с целью оскорбления. Зоонимы соотносятся с объектом агрессии (например, по сходству с животным: *жирный / грязный как свинья, тупой как баран, толстая как корова и т. д.*), а могут выбираться произвольно (*Das ist die Ratte! Sie ist 'ne eingebildete Kuh! Diese eingebildete Gans! Arme Sau usw.*) Дети тяготеют к усилению негативной оценки объекта агрессии посредством преувеличения *doppel, super, zweimal*. Двум подругам нравится один мальчик, который отдает предпочтение одной из них, Наде. Она в свою очередь находит это логичным, что вызывают агрессию у подруги: *Und Nadja sagte, das wäre doch logisch, dass Julian sie mehr mag. Und ich sagte, wer das logisch findet, ist ja wohl* ***superblöd*** (Drvenkar 2000: 34).

Выражение речевой агрессии детьми осуществляется не только на лексическом уровне. Среди средств выражения речевой агрессии детьми младшего школьного возраста широко распространены синтаксические конструкции, имеющие прагматику угрозы: *Wenn ich dich kriege, gibt's was auf die Mütze! Wenn der Dicke was will, gibst du ihm eins auf den Deckel! Geh mal aus dem Weg!* (Kirchgäßner 2001: 11, 19–22).

На текстовом уровне дети используют готовые формы, которые поставляет им фольклор. Это различные кричалки, рифмовки обидного или угрожающего содержания: *жирный, жирный — поезд пассажирный; жиро-мясокомбинат пром-сосиска-лимонад; Petze, Petze ging im Laden, wollte drei Pfund Zucker haben; Ich heiß' Peter, du heißt Paul, Ich bin fleißig, du bist faul.*

Практический материал показывает, что выражение детьми речевой агрессии в процессе общения имеет свои особенности. Агрессия ребенка, как правило, связана с его неспособностью встать на место собеседника, со слабым владением нормами коммуникативного поведения. Ребенок подвижен, импульсивен и эгоцентричен, что порой также приводит к возникновению агрессии, как физической, так и вербальной. Поэтому очень важно, какие образцы поведения, в том числе и речевого, получает ребенок в процессе социализации. Речевая агрессия ребенка проявляется в общении, как со сверстниками, так и с взрослыми. Ситуации агрессивных проявлений ребенка могут возникнуть во время обучения, игры, занятий спортом и т. д. Причиной агрессии может быть конфликт, желание доминировать, показать превосходство, добиться чего-то. Агрессия взрослого в отношении ребенка может вызвать ответную агрессию. Для выражения речевой агрессии ребенок пользуется средствами всех уровней языка: лексического, синтаксического, текстового. Способы, которым отдает предпочтение ребенок, как правило, носят прямой активный характер.

ЛИТЕРАТУРА

Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. — М.,1969.
Девкин В. Д. Диалог. Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. — М., 1981.
Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи.– М., 2008.
Drvenkar Z. Eddies erste Lügengeschichte. — Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger, 2000.
Färber W. Die Tornado wirbelt weiter/ Weber Färber. Mit Bildern von Klaus Puth. — München, 1999.
Kirchgäßner A. Das alte Haus/ Andreas Kirchgäßner. Mit Bildern von Imgard Paule. — München, 2001.
Loon P. van. Das Geheimnis von Lehrer Frosch / Paul van Loon. [Aus dem Niederländ. von Andrea Kluitmann]. — München, 1997.
Nöstlinger Ch. Das große Nöstlinger Lesebuch. Geschichten für Kinder mit vielen Bildern / Christine Nöstlinger. — Weinheim: Beltz&Gelberg, 1996.
Steinwart A. Kleine Mutmachgeschichten / Anne Steinwart. Mit Bildern von Dagmar Henze. — München, 1999.

О. Г. Ивановская (Санкт- Петербург)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ РЕЗОНАНС В ОТЦОВСКО-ДЕТСКОМ ОБЩЕНИИ

Доверие и взаимопонимание в отношениях отца и ребенка закладываются с раннего возраста. Если отец с первых дней жизни малыша принимает активное участие в уходе за ним, играет и разговаривает, это создает важную психологическую связь между ними.

Роль отца в жизни ребенка исключительно важна. Сыновья, общаясь с отцом, усваивают «мужские» способы реагирования и поведения, для дочерей образ отца на долгие годы становится образом «идеального мужчины».

Способность отца к пониманию маленького ребенка не аналогична той, которую проявляет мать, так как она основана не на стремлении пожалеть, а на «мужской» оценке проблем и способов их решения. Стиль взаимодействия отцов с маленькими детьми отличается от стиля взаимодействия с ними матерей. В то время как матери общаются с детьми в процессе ухода, отцы взаимодействуют с ними в процессе игры, но разговаривают с детьми меньше.

Поэтому отцы меньше, чем матери, склонны подстраивать свою речь под уровень понимания ребенка. В частности, отцы употребляют менее знакомую малышу лексику и более сложные грамматические конструкции. Матери больше приспосабливаются к уровню развития речи ребенка.

Известно, что дети часто конструируют монологи во время игры, и это является важным звеном в развитии их речи. И монологи эти могут иметь разный характер. Сьюзан Энджель разделила их на *истории* и *комментарии*. В большинстве *историй* есть явная или неявная согласованность событий, причем события эти видятся чьими-то глазами, то есть присутствует авторская точка зрения. *Комментарий*, как и история, относится к реальному или воображаемому событию, но, в отличие от истории, рассказывается непреднамеренно, внедряется в разговор или игровое взаимодействие с чисто прагматическими целями. Комментарий, как и история, содержит значимое сообщение, но, в отличие от истории, в неявной форме. Онтогенетически комментарий появляется раньше истории (Engel 1994).

Отцы часто комментируют игровые действия своих детей:

Сын (3 года): *На горе мы увидели волка!*

Отец: *На горе нет волков. Ты уверен, что видел волка?*

Сын: *Да! Большой, огромный волк! Серый, красный и черный!*

Отец: *Ты имеешь в виду, что волк серо-черный? Красных волков не бывает!* (Engel 1994: 160).

В приведенном примере отец вводит в начатую сыном историю «мужское» видение проблемы, комментарий охотника, защитника близких от возможной опасности (мальчик воспитывается как «мужественное» и несговорчивое существо).

Дж. Брунер (J. Bruner) отметил, что из отцовских комментариев дети берут специфическую интерпретацию событий и опыта. Слушание комментариев и историй — это культурные виды деятельности. Через истории и комментарии аспекты семейной культуры формируют у детей стиль мышления и формы запоминания опыта (Bruner 1986).

Даже с грудными детьми отцы разговаривают с позиций собственного опыта:

Отец (играя с дочерью 6 месяцев): *Привет! У нас была вчера паршивая ночь, не правда ли? Да, мы просыпались пять раз! Земляника причинила маленькому животику адскую боль? Чтоб ее! И мы не могли спать? Да, это была плохая ночь! Или нет?* (Engel 1994: 117).

В данном примере отец комментирует события прошедшей ночи, «подстраиваясь» под физические ощущения маленькой дочери. Интересно, что его монолог достаточно многословен, организован как диалог, что вообще характерно для общения как матерей, так и отцов с дочерьми, и демонстрирует паттерн «спасения» девочки, обычный в отцовско-дочерних отношениях (девочка воспитывается как словоохотливое и слабое существо).

Обычно отцовские наказания бывают строже и длительнее материнских, отец реже идет на уступки или смягчение принятых решений о наказании. В этом проявляются меньшая психологическая гибкость и больший консерватизм, немногословие, присущие отцам. Однако подобные методы воздействия отца воспринимаются детьми более лояльно, чем, если бы они исходили от матери. Например:

Сын (3 года): *Я плавал на лодке!*

Отец: *Завяжи шнурки!*

Сын молча выполняет (Engel 1994: 232).

В данном примере отец демонстрирует непреклонность и неготовность выслушать историю, которую хочет рассказать ему сын (мальчик воспитывается как дисциплинированное и немногословное существо).

Однако чем старше становятся дети, тем охотнее отец берет на себя роль рассказчика. При всем его пренебрежении к правильности речи, к употреблению понятных и уместных в присутствии ребенка слов и выражений, отец играет важнейшую роль в развитии связной речи и личности ребенка как хранитель семейного опыта.

Джером Брунер заметил, что дети слушают отцовские истории, чтобы достичь понимания мира в двух смыслах: «прохладном» и «горячем». «Прохладные» знания относятся к тому, как вещи «работают» в физическом мире. Понимание в «горячем» смысле относится к пониманию чувств людей и их эмоционального состояния (Bruner 1986).

Недаром отцы склонны к совместным воспоминаниям с взрослыми при детях и с детьми, начиная с довольно раннего их возраста. Истории типа «А помнишь?..» «разогревают» общение.

Истории, которые ребенок слышит от отца, в том числе и полученные отцом «в наследство», формируют его понимание того, кто он и что представляет собой его семья. Спустя время истории из жизни семьи изменяются и соединяются с другими до тех пор, пока не станут «своими», единой формой общего впечатления от определенного периода жизни семьи. Например (курсив наш — О.И.):

Сын (5 лет): Лучшее *мое воспоминание* — это как мой дедушка был на войне. Он выпускал снаряды по кораблям (Engel 1994: 89).

Таким образом, мы считаем, что отцовско-детское общение вызывает у его участников семантический резонанс, который мы понимаем как момент переживания узнаваемости, понятности образа, ясности слова, метафоры (Ивановская 2011).

В процессе слушания отцовских комментариев и историй дети эмоционально переживают близость, узнаваемость, понятность образа, фигуры отца. Отец же занимает по отношению к своим детям соответствующую

гендерную и поколенческую нишу, комментируя детские высказывания и рассказывая истории из жизни семьи, которые часто запоминаются детьми дословно на всю жизнь и формируют их как рассказчиков.

ЛИТЕРАТУРА

Ивановская О. Г. Семантический резонанс и понимание текстов. — СПб., 2011.
Bruner J. Actual Minds, Possible Words. — Cambridge, 1986.
Engel S. Stories Children Tell. — NY., 1994.

О. В. Кощеева (Саратов)

РЕБЕНОК В СИСТЕМЕ СТАТУСНО-РОЛЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ДИСКУРСА

Правила статусно-ролевого взаимодействия в социуме и их реализация в процессе общения являются основой для формирования речежанровой компетенции человека. Определенная роль и занимаемый в обществе на данный момент статус предписывают языковой личности свободу или ограничения в выборе жанровых форм и способов их языкового наполнения. Одни и те же жанры речи могут быть использованы в разных вариантах при неофициальном личностно-ориентированном и публичном, бытовом и институциональном общении.

В процессе онтогенеза происходит постепенное освоение ребенком правил статусно-ролевого поведения и дифференциация жанров личностно-ориентированного и статусно-ориентированного общения.

В возрасте 3-4 лет статусно-ролевой компонент и соответствующий ему выбор жанровых форм, а также способов их реализации у детей еще не сформирован. Дети осуществляют свою речевую деятельность без учета каких-либо статусных и ролевых позиций собеседников. Общение в этом возрасте не дифференцируется на институциональные / персональные, личностно-ориентированные / статусно-ориентированные жанровые формы. Освоение детьми нормативности в употреблении определенных жанровых форм в значительной степени связано с особенностями воспитания в семье, посещением дошкольных образовательных учреждений.

Для примера приведем субжанр просьбы, применявшийся ребенком трех лет для обращения к маме, сверстникам в игре, кондуктору в трамвае, продавцу в магазине, незнакомому взрослому человеку.

Просьба к маме: — *Дай мне ложку!*

Просьба к продавцу в магазине: — *Дай мне шоколадку!*

Просьба к незнакомому взрослому человеку (сотруднику мамы по работе): — *Это книжка? Дай мне ее//*

Просьба к сверстнику: — *Дай лопатку!*

Приведенные примеры иллюстрируют, что в своем речевом поведении ребенок не учитывает разные ситуации общения, возраст и статус собеседника, использует одни и те же прямые формы просьб.

Значительную роль в формировании статусно-ролевой ориентации в обществе играет посещение / непосещение ребенком детского сада, особенности стратегических линий воспитания в семье, которые направлены на разъяснение ребенку правил поведения в обществе. Поэтому при анализе данной составляющей речежанровой компетенции у детей мы столкнулись с достаточно серьезным разбросом в статистических показателях. Некоторые дети уже к 4 годам свободно владели жанрами статусного общения с воспитателем, нянечкой в детском саду, ролью покупателя в магазине, пассажира в транспорте:

Д. (3,4): — *Ольга Васильевна/ можно мне играть на паласе?* (Ребенок посещает детский сад, знаком со стереотипами речевого общения с воспитателем. Он использует обращение, а затем уже собственно вопрос.)

К. (4) обращается в магазине к продавцу: — *Дайте мне /пожалуйста/ вон ту куклу/ в синем платье// Вот вам денежки//...*(Девочка использует вежливое обращение на *вы*, указание на предмет, который она хочет получить, знает, что необходимо дать продавцу деньги.)

Обратимся к иллюстрации аналогичных ситуаций с детьми старшего возраста, которые не владели данными формами общения:

З. (4.5) при обращении к руководителю кружка танцев: — *Дай мне красный обруч// Я не хочу синий//* (Ребенок не учитывает статус преподавателя, обращается к нему на «ты», вместо институциональной формы просьбы использует прямую форму, по своим характеристикам близкую к требованию.)

К. (5) в магазине: — *Дай мне жвачку// Синюю //* (*продавец не обратил внимания*) *Ребенок кричит: — Дай мне жвачку говорю//* (Ребенок не учитывает ситуацию общения, не знает, как обращаться к продавцу, использует побудительную конструкцию, характерную для личностно-ориентированного бытового общения. После коммуникативной неудачи ребенок применяет тактику требования, проявляя этим незнание норм статусно-ролевого поведения.)

Результаты наблюдений показали, что в 5–6-летнем возрасте дети уже знакомы со многими правилами статусно-ориентированного общения. Подтверждением этому служит и наличие в речи детей собственно риторических жанров и риторических вариантов бытовых жанровых форм. На данном этапе онтогенетического развития багаж социальных ролей ребенка заметно увеличивается. Ребенок может выступать в роли гостя, требующей владения жанром разговора в компании, этикетных речевых жанров и др. В поликлинике ребенок принимает на себя роль пациента (и ему нужно уметь составить рассказ о своем самочувствии). Дети указанного возраста выступают в роли покупателя, пассажира, ведущего на детском празднике в детском саду и т. д.

К 10–11-летнему возрасту варианты статусно-ролевого поведения значительно усложняются. Дети осваивают все большее количество норм и правил речевого поведения в обществе. В их сознании формируются четкие стереотипы выбора «свободных» или «жестких» по своему оформлению жанров речи. В личностно-ориентированном неофициальном общении со сверстниками дети используют жанры бытового разговора (болтовни), анекдота,

субжанр сплетни; в разговоре с мамой применяют жанры разговора по душам, болтовни, жалобы; в учебном процессе используют четко регламентированные жанры ответа на уроке, сообщения, риторические формы императивных жанров, иногда светский разговор. Дети осваивают все большее количество ролей, требующих использования принципиально новых жанровых форм. В школьном возрасте дети могут исполнять роли старосты, заместителя старосты и др.

По нашему мнению, особый интерес представляет анализ именно руководящих ролей младших школьников. Поскольку в большинстве ситуаций общения ребенок почти всегда занимает подчиненную позицию статусно-ориентированного общения, появление у него возможности проявить себя «начальником», человеком, управляющим деятельностью других (детей), ярко проявляет его индивидуальные особенности (скрытую агрессию, зависть, стремление к лидерству, стеснительность и др.).

Для изучения особенностей усвоения ребенком правил статусно-ролевого поведения нами также использовался метод включенного наблюдения, состоящий из двух этапов.

На 1 этапе наблюдения детям разных возрастных групп предлагалось вступить в сюжетно-ролевые игры. В рамках каждой темы между детьми распределялись роли, давалось определенное задание. Каждый ребенок должен был попробовать исполнить разные роли в одной и той же игре. Тематика игр и их содержание были следующими:

1. «Дочки-матери». Роли: мама, дочь или сын. Задание: обыграть утренние сборы в детский сад / школу (разбудить ребенка, накормить, одеть его).
2. «В транспорте». Роли: пассажир, кондуктор, водитель. Задание: проехать на трамвае 5 остановок до цирка (зайти в трамвай, купить у кондуктора билет, спросить, как доехать до цирка).
3. «В магазине». Роли: продавец, покупатель, директор магазина. Задание: купить шоколадку, пакет молока, мороженое.
4. «На занятиях в художественном кружке». Роли: преподаватель (художник) и ученик. Задание: нарисовать поляну с цветами.
5. «На военном параде». Роли: главнокомандующий, солдаты, офицеры. Задание: построиться, сообщить о готовности главнокомандующему и пройти маршем перед зрителями.
6. «На корабле». Роли: капитан, матрос, пассажир. Задание: путешествие по Волге от Саратова до Волгограда.
7. «На уроке» (только для детей 2 и 3 возрастных групп). Роли: учитель, ученики, директор школы. Задание: решить задачу (У Миши было 3 яблока. Одно из них он съел. Сколько яблок осталось у Миши?).
8. «В больнице». Роли: пациент, врач, медицинская сестра. Задание: обследовать больного и назначить лечение.

Поскольку детям 3–4-летнего возраста еще не свойственны сюжетно-ролевые игры, одним из участников взаимодействия становился экспериментатор. Он исполнял сначала одну роль, потом другую.

2 этап наблюдения состоял в том, что, для уточнения представлений детей о статусно-ролевом поведении, им предлагалось самим понаблюдать за инс-

ценировкой определенных ситуаций (игр) с замещенными сюжетами и ролями. В данном случае речевые особенности поведения (тактические) переносились с одной роли на противоположную либо близкую роль (командир использовал не приказ, а просьбу или упрашивание; директор школы спрашивал разрешения присутствовать на уроке и т. п.). После игры детям задавались следующие вопросы:

— Правильно ли себя вел капитан (продавец, пассажир...)?

— Что именно он сделал/сказал не так?

— Как нужно было себя вести?

— Что нужно было сказать? (Как нужно было сказать по-другому?)

После опроса детям предлагалась своеобразная «анкета» (устная) соответствия статуса и роли человека используемым речевым тактикам. Для детей 3–4 лет каждая тактика обыгрывалась: экспериментатор изображал ситуацию, а потом спрашивал, может ли так говорить человек в данной роли. Для детей 5–6 лет перечисление тактик осуществлялось с использованием конкретных фраз, примеров. Для детей 10–11 лет использовались лишь названия тактик, и детям необходимо было соотнести их с ролью и статусом человека. Для анкеты в основном использовались императивные речевые жанры и тактики, так как в них очень ярко проявляется статусно-ролевая дифференциация.

После каждого вопроса детям предлагался общий набор тактик (в основном побуждения) речевого поведения. Конкретные речевые примеры менялись в зависимости от роли:

1) команды (*Марш к доске! Взять мел! Сесть на стул!*)

2) упрашивания (*Ну пожалуйста/ подойди к доске/ а?*; *— Я тебя очень/ очень прошу//*)

3) убеждения (*Вы должны хорошо учиться/ чтобы я могла поставить вам пятерку. Тогда ваши родители будут очень гордиться вашими успехами//*)

4) просьбы (*Дима/ подойди пожалуйста к доске//*)

5) требования (*Откройте тетради!// Сейчас же прекратите разговаривать!//*)

6) уговоры (*Нам нужно решить эту задачу/ давай те еще раз попробуем/ может мы что-то сделали* не так// *Давайте повторим еще разок//*)

7) поучение (*Вы должны делать это именно так, потому что по-другому вы не решите эту задачу// сейчас мы повторим запомнили вы или нет то/ что я вам сказала//*).

При анализе ответов оценивалась (на всех этапах) общая эмоциональная реакция детей и правильный выбор тактических предпочтений для каждой роли.

Выявлялись умения:

1) самостоятельно выбирать необходимые тактики (1 этап);

2) распознавать нарушения статусно-ролевого поведения (2 этап);

3) исправлять ошибки речевого поведения в разных ситуациях (2 этап).

Как показали результаты эксперимента, дети младшей группы (3–4 года) затруднялись сами избирать необходимые тактики речевого поведения в большинстве предложенных ситуаций. Интуитивно выделяя некоторые несоответствующие этим ситуациям линии поведения в чужом дискурсе, дети все же затруднялись в их исправлении, замене на нужные формы. Легче всего дети воспроизводили стереотипы речевого поведения в хорошо знакомой им обстановке семейного общения («Дочки-матери»). В других ситуациях дети часто не могли определить несоответствие тактик речевого поведения статусу и роли человека.

В старшем дошкольном возрасте данные показатели значительно возросли (примерно на 30%). Увеличилось число правильно используемых формул речевого поведения в магазине, транспорте, художественном кружке, больнице. По нашему мнению, это обусловлено расширением социального опыта детей и повышением частотности этих ситуаций в их повседневной жизни. Дети лишь в незначительном числе случаев затруднялись в выявлении некорректных тактик в поведении других людей и гораздо быстрее справлялись с выбором.

Дети младшего школьного возраста без затруднений справлялись с самостоятельным выбором тактик речевого поведения в подобных ситуациях, хорошо узнавали и исправляли их нарушения в чужом дискурсе.

Таким образом, представления детей о статусно-ролевом поведении в обществе формируются постепенно и находятся в прямой зависимости от их социального опыта и социального окружения.

ЛИТЕРАТУРА

Антология речевых жанров: повседневная коммуникация — М., 2007.

Дементьев В. В. Теория речевых жанров. — М., 2010.

Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика: становление коммуникативной компетенции человека — М., 2008.

Е. Е. Ляксо, Е. Д. Бедная, А. С. Григорьев, А. В. Куражова, Е. А. Огородникова, В. М.Ситдиков, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург)

ОЦЕНКА ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ ПРИ ТЕСТИРОВАНИИ МОДЕЛИ СЕНСОРНОЙ СРЕДЫ «INFANT.MAVS»*

Целью настоящей работы явилась разработка модели мультимедийной сенсорной среды с элементами интерактивности для детей раннего возраста. Модель предназначена для оценки и снятия негативных последствий депривации и нормализации психофизиологического состояния младенцев в условиях длительного отсутствия контакта с матерью, частичной социальной депривации (в домах ребенка), сенсорной депривации у детей с отставанием психомоторного развития.

Задачи исследования заключались в 1) подборе стимулов разных модальностей и создании базы данных стимульного материала; 2) в разработке

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проекты № 11-06-12019в, № 13-06-00041а).

программного обеспечения базы данных стимульного материала; 3) в тестировании программы с целью определения эффекта, вызываемого предъявлением стимулов разной модальности.

Созданная база состоит из двух частей: база простых стимулов и база сложных стимулов. База простого стимульного материала содержит 1164 файла (объем — 1352. 3 Мб), заключенных в разделы визуальных, звуковых, тактильных и графических стимулов.

Раздел «Визуальные стимулы» (691 файл, 643.2 Мб) содержит подразделы видеозаписей и графику. Подраздел «Графика» включает черно-белые и цветные изображения. Каталог «Черно-белые изображения» — это лица и лицеподобные стимулы, содержащие все элементы (глаза, нос, рот, волосы), лицеподобные стимулы с тремя и/или двумя элементами, представленными в разных комбинациях. В этот подраздел входят линии разной толщины и ориентации (вертикальные, горизонтальные, наклонные), решетки, узоры (простые и сложные, состоящие из набора простых узоров), геометрические фигуры (простые, двумерные и трехмерные), изображения животных и игрушек

Каталог «Цветные изображения» представлен изображением лиц и фигур людей; геометрических фигур, различающихся по размеру, форме, цвету; предметов домашнего обихода; бытовых сценок. Он включает изображения животных, птиц, растений, рисунки и фотографии игрушек, мультфильмы и иллюстрации сказок.

Раздел «Звуковые стимулы» (322 файла, 508.79 Мб) состоит из подразделов «музыка» и «речь». Подраздел «речь» содержит вокальные конструкции комфортного состояния у младенцев, образцы «материнской речи» (успокаивающие, привлекающие внимание, стимулирующие к имитации), образцы «отцовской речи», потешки и стихи. Подраздел «музыка» включает профессионально исполненные песенки для детей от рождения до года и «мамино» пение; колыбельные, музыкальные мелодии для младенцев; звуки природы (животных, звуки неживой природы); физиологические звуки; акустические стимулы (тоны различной высоты, музыкальные звуки) и бытовые звуки.

Раздел «Тактильные стимулы» представлен графическими изображениями текстур различных поверхностей.

База сложных стимулов содержит комплексы разномодальных стимулов, синтезированных путем использования простых стимулов из базы простого стимульного материала. Они служат для предоставления пользователю подготовленной серии стимулов, организованных в зависимости от перцептивных возможностей младенцев: для детей от 0 до 6 месяцев, для детей от 6 до 12 месяцев и для взрослых пользователей (персонала детских учреждений, работающего с детьми, и родителей).

Для работы с базой стимульного материала разработана программа, позволяющая осуществлять: 1) хранение стимульного материала в заданных каталогах; 2) выбор стимула в зависимости от задачи (при активации соответствующих фильтров); 3) просмотр и прослушивание стимульного материала; 4) создание сложного стимульного материала на основе соединения простых стимулов.

Тестирование программы проводилось на 14 детях (7 детей первого года жизни и 7 детей второго года жизни), растущих в домашних условиях и развивающихся в соответствии с нормой. Детям с экрана компьютера предъявляли комбинированные стимулы с использованием программы «INFANT. MAVS». Поведение и реагирование детей на стимулы записывали на две видеокамеры: одна фиксировала реакции ребенка и предъявляемые стимулы, вторая была сфокусирована на ребенке.

Детям первого полугодия жизни предъявляли следующие комбинированные стимулы: черно-белые геометрические фигуры с музыкой (длительность — 1 мин 10 с); черно-белые лицеподобные стимулы с «материнской речью» (2 мин); черно-белые лица без звука (2 мин 50 с); цветные изображения лиц и потешки, сопровождающиеся «материнской речью» (1 мин 18 с); потешки, видео (с «материнской речью»), песня с картинками (1 мин 35 с); аудио-последовательности, включающие фразы материнской речи (5 мин 15 с). Анализ видеозаписей проводили в программе Pinnacle Video Studio. Выделены следующие варианты реагирования ребенка на предъявляемые стимулы: 1. Фиксация взгляда на изображении. 2. Улыбка. 3. Нейтральное состояние. 4. Плач или дискомфортные звуки. 5. Комфортные звуки 5. Движение в сторону экрана 6. Движения с фиксацией взгляда на экране (подпрыгивает, машет руками). 7. Отворачивается от экрана (отвлекается) 8. Засыпает или зевает. 9. Открывает глаза.

У ребенка в возрасте 0,1,15 максимальная продолжительность фиксации взгляда (60 с) зарегистрирована при предъявлении черно-белых геометрических фигур, сопровождающихся музыкой. Затем ребенок закрывает глаза и спокойно лежит на руках у матери. Длительность фиксации взгляда при предъявлении черно-белых изображений без звука и лицеподобных стимулов, сопровождающихся материнской речью, была меньше и составила 14 и 15 с. соответственно. Изображения лиц без звука вызывало у ребенка улыбку.

Детям в возрасте 0,3 (n=2 ребенка) демонстрировали цветные комбинированные стимулы (лица и потешки с материнской речью) и аудиостимулы (материнская речь). Максимальная продолжительность фиксации взгляда (1 мин. 28 с.) на комбинированный стимул, включающий потешку, лица взрослых, сопровождающиеся «материнской речью», лица детей с их вокализациями и детскую песню с соответствующими изображениями. В ответ на предъявляемые изображения лиц детей и взрослых дети улыбаются и произносят звуки. Ответные комфортные вокализации зарегистрированы на предъявляемые потешки в сочетании с «материнской речью» при условии длительности предъявляемой последовательности (1 мин. — 1 мин 30 с). От изолированно предъявляемых аудио-последовательностей дети преимущественно отвлекаются: не сразу начинают смотреть на источник звука, фиксируют внимание около 20 с., затем отвлекаются.

Детям второго полугодия жизни (n = 4 ребенка) предъявляли комбинированные стимулы: 1) тестовая последовательность (2 мин 16 с), включающая цветные изображения лиц и черно-белые изображения, сопровождающиеся «материнской речью», три потешки; 2) цветные изображения лиц взрослых с материнской речью и потешку (1 мин 15 с); 3) песня с соответ-

ствующими ее содержанию цветными картинками (1 мин 57 с); 4. потешка, видео с «материнской речью», черно-белые изображения животных с «материнской речью», потешка (1 мин 20 с); 5) колыбельные с видеорядом (2 мин 23 с); 6) фрагменты сказок под музыку длительностью 3 мин; 7) аудио-последовательность, включающая фразы «материнской речи» (5 мин 9 с).

Продолжительность фиксации взгляда ребенка максимальна на комбинированных стимулах, сопровождающихся музыкой, содержащих цветные изображения лиц и черно-белые изображения животных, в сочетании с «материнской речью» (50 с. — 1 мин 40 с). Продолжительность фиксации взгляда зависит от очередности предъявления простых стимулов, входящих в комбинированные: больше, если стимул начинается с потешки, далее следуют лица и изображения животных.

Ответные вокализации зафиксированы при предъявлении детям стимулов, содержащих видео с «материнской речью» и сюжеты сказок под музыку. Движения в сторону экрана, движения руками (взмахи или хлопки), вставание на ноги и подпрыгивание при прослушивании стимулов с картинками и музыкой, кроме колыбельных, которые вызывали успокоение и зевоту. При предъявлении аудио-последовательностей дети поворачивались к источнику звука, улыбались и вокализировали, смотрели на источник звука во время предъявления 21% материнских высказываний.

Детям второго года жизни (n = 7 детей) предъявляли комбинированные и сложные стимулы: 1) сказки, включающие цветные картинки, сопровождающиеся «материнской речью» (от 1 мин 30 с до 4 мин); 2) последовательность: потешка — видео с «материнской речью» — черно-белые изображения животных с «материнской речью» — потешка (1 мин 20 с); 3) имитация звуков животных с черно-белыми картинками; 4) видео с «материнской речью»; 5) звуки птиц; 6) музыка без видеоряда (от 6 до 8 мин); 7) песни со сменой картинок в соответствии с сюжетом (2 мин.); 8) последовательность картинок без аудиоряда; 9) колыбельные с видеорядом (от 58 с).

Длительная фиксация (до 3 мин.) взгляда ребенка зарегистрирована при предъявлении потешек, сказок, звуков природы, песен с видеорядом. На музыкальные последовательности без видеоряда у всех детей зарегистрированы танцевальные движения (до 3–5 мин). При предъявлении цветных картинок животных дети произносили звуки, имитирующие голоса животных. При предъявлении комбинированных стимулов до 20 мин дети отказывались продолжать просмотр на 11–15 мин предъявления.

Наиболее частыми вариантами реагирования детей на аудио-последовательности явились следующие: «смотрит на источник звука», «отвлекается», «улыбается», «произносит звуки». На источник звука большинство детей (5 из 7) смотрели во время предъявления 50% высказываний. Отвлекаться большинство детей начали с конца второй минуты предъявления. Два ребенка произносили звуки в ответ на высказывания, побуждающие к имитации. Оба ребенка имитировали преимущественно после тех высказываний, в которых один слог повторялся несколько раз [бабабабаба], [мамамама], [дададададада]. При повторном предъявлении тестовых последовательностей дети улыбались чаще, чем при первом предъявлении.

Для всех детей продолжительность фиксации взгляда и внимания максимальна для стимулов с музыкальным сопровождением. Длительность фиксации взгляда увеличивается с возрастом ребенка. Вокализации вызывают либо аудио-последовательности, преимущественно у детей второго года жизни, либо изображения, сопровождающиеся материнской речью. Дети первого года жизни реагируют улыбкой преимущественно на черно-белые лицеподобные стимулы в первом полугодии жизни и цветные фотографии лиц в первом и втором полугодии жизни, дети второго года жизни — на цветные изображения и музыку.

Осуществлено тестирование взрослых. Предъявляемые им стимулы предназначены для создания комфортного состояния у взрослых, работающих в домах ребенка и взаимодействующих с детьми первого года жизни. Создано два комплексных стимула: «Цветы и травы» и «Настроение». Просмотр тестового материала осуществлялся всей группой испытуемых с использованием мультимедийной установки. Испытуемым давалась следующая инструкция: отметить настроение, которое вызвал просмотр (если перед просмотром у испытуемого было плохое настроение или его что-то беспокоило, это следовало отметить в анкете). Вызываемые ощущения испытуемых условно объединены в следующие категории состояний: 1) релаксация — спокойствие, гармония, расслабление, успокоение, наслаждение покоем, отдых, чувство вечности, потрясающее ощущение гармонии музыки и зрительных образов, чувство защищенности, музыка ветра и спокойствия, умиление; 2) энергия — тонизирующее, возбуждающее действие; 3) энергия + релаксация — успокаивает, но одновременно заряжает энергией, оказывает тонизирующее действие; 4) красота — чувство красоты и вечности, гармонии, хочется бродить и смотреть на цветы; 5) красота + грусть — прекрасно, но в конце чувство раздражения, нереально все красиво; восхищение, грусть, потому что не удается в ритме жизни замечать красоту; 6) красота + тревога — настолько нереально красиво, что вызывает тревогу; 7) нейтральное — состояние не изменилось после просмотра; 8) тревога; 9) раздражение; 10) красота + раздражение — прекрасно, но в конце возникает чувство нереальности красоты; 11) хорошо — хорошее позитивное настроение; 12) хорошо + раздражает — в целом нравится, но что-то раздражает.

В просмотре теста «Цветы и травы» (5 мин) приняли участие три группы испытуемых: 1 группа (n=22) возраст — 19,5±0,5 лет; 2 группа (n=25) — 19,9±0,7 лет; 3 группа (n=30) — 30,1±10 лет. Во всех протестированных группах испытуемых преобладают позитивные ощущения. Тестирование экспертов (n=7) пожилого возраста 75±8,3лет, с высшим образованием, имеющих внуков (n=5) и правнуков (n=2), показало позитивное отношение, ощущение красоты (42%) и в тоже время позитивной энергии, энергии и релаксации (58%). Их ответы близки к ответам молодых экспертов (возраст — 20 лет), но более лаконичны.

При просмотре теста «Настроение» (3 мин 40 с) эти же испытуемые однозначно описали свое состояние как релаксацию и получение позитивной энергии, направленной на созерцание и путешествие.

Таким образом, созданный материал стимулов соответствует целям, для которых он создавался. У детей предъявляемые стимулы вызывали ответные реакции в виде сосредоточения внимания, ответной вокализации, имитационной активности.

Предполагается использование модели в научных исследованиях раннего психофизиологического развития детей, воспитывающихся в условиях семьи и дома ребенка. В условиях дома ребенка, где взаимодействие младенца и ухаживающего за ним взрослого ограничено мероприятиями по уходу за ребенком (кормление, гигиенические процедуры), дети не получают адекватного ответа на свои социальные сигналы (Мухамедрахимов 1999). Они начинают говорить позже сверстников, минимально используют голос в социальных контактах, их мимическая и звуковая имитационная активность отсутствует или развита слабо (Miller et al. 2005). Поэтому дополнительная сенсорная стимуляция может быть использована для нормализации и коррекции психофизиологического состояния депривированных детей. Прогнозируемый эффект — создание условий для нормального созревания мозговых структур, обеспечивающих становление сенсорно-моторных координаций, необходимых для формирования ранних речевых, двигательных навыков ребенка, возможность прогресса в когнитивном развитии. Снятие негативных последствий депривации обеспечит раннее предупреждение нарушений психоэмоционального здоровья ребенка и создаст благоприятные условия для его нормального развития.

Специально созданный блок стимулов для взрослых, работающих с детьми, поможет избежать профессионального выгорания персонала (Борисова 2005), с одной стороны, с другой стороны, он может быть полезен матерям, страдающим депрессией (Azak, Raeder 2013).

ЛИТЕРАТУРА

Борисова М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопр. психол. — 2005. — № 2. — С. 96-105.

Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. — СПб., 1999.

Azak S., Raeder S. Trajectories of parenting behavior and maternal depression // Infant Behavior and Development. — 2013. — V. 36. — P. 39–402.

Miller L., Chan W., Comfort K., Tirella L. Health of children adopted from Guatemala: comparison of orphanage and foster care// Pediatrics. — V. 115. — Is. 6. — P. 710–717.

А. А. Осипова (Владивосток)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЖЕЛАЕМОГО ОБЪЕКТА В РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Основное внимание лингвистов в настоящее время сосредоточено на изучении не языковой системы как таковой, а на носителе языка, поэтому исследования, посвященные проблемам выбора говорящим речевых стратегий и тактик, относятся к числу наиболее активно разрабатываемых и актуальных. Особый интерес вызывает функционирование способов речевого манипулирования в онтогенезе в речи детей разного возраста, поскольку этот процесс входит в общее коммуникативное развитие ребенка.

Желание манипулировать окружающими присуще человеку практически с самого рождения: младенцы с помощью вокализаций способны влиять на поведение матери, когда им скучно или когда они хотят получить какую-либо вещь. Однако рассматривать такие попытки как полноценную манипуляцию нельзя. Г. А. Копнина, считает, что речевое (языковое) манипулирование — это «разновидность манипулятивного воздействия, осуществляемого путем искусного использования определенных ресурсов языка с целью скрытого влияния на когнитивную и поведенческую деятельность адресата» (Копнина 2010: 25). Дети до года не обладают речевой способностью, что делает процесс речевой манипуляции невозможным. Несмотря на это, дети в возрасте до года уже склонны использовать некоторые жесты и интонацию для осуществления воздействия на окружающих.

Материалом для нашего исследования послужили записи речи детей, сделанные родителями от руки и опубликованные ими на форуме г. Владивостока «Vladmama», а также собственные записи речи ребенка, собранные методом включенного наблюдения. Возраст детей охватывает достаточно широкий диапазон — от 1,2 года до 8,3 лет, все они родились и проживают в Приморском крае.

В нашей работе представлена попытка обозначить коммуникативные стратегии в речевом поведении детей в ситуации намерения получить объект, выявить их языковые показатели и основные особенности их функционирования.

По мнению О. И. Иссерс, коммуникативная стратегия представляет собой «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» (Иссерс 2012: 54). Набор коммуникативных целей и задач, или «глобальных намерений» в терминологии Ван-Дейка, у детей значительно уже, чем у взрослых. В данной работе проанализированы ситуации, в которых коммуникативной задачей говорящего является получение желаемого. Нами рассмотрены такие случаи употребления речевых стратегий, когда адресатом являются близкие родственники: мать ребенка, отец, бабушка, брат или сестра.

Коммуникативные стратегии в аспекте цели «получение желаемого»

Коммуникативное намерение «получение желаемого» реализуется в нескольких типах ситуации:

1) желание получить сладкое;
2) желание обладать предметом;
3) желание получить домашнее животное;
4) желание завладеть вниманием адресата.

Таким образом, тип ситуации обусловлен объектом желания, который может представлять собой нечто материальное (игрушку, конфету) или эмоциональное (например, внимание). В таких ситуациях могут использоваться следующие коммуникативные стратегии.

• **Стратегия шантажирования адресата**, при которой ребенок начинает воздействовать на чувства матери к себе. После отказа на прямую просьбу купить конфеты ребенок говорит: *Мам, мне сейчас так тяжело тебя любить* (Ж 3,2). В данном примере языковыми показателями прямой направленности на адресата являются аппелятив «мам», сочетание лексем «так тяжело любить». Особенно на сознание матери должно повлиять наречие меры и степени «так» и слово категории состояния «тяжело». Однако ребенок, не желая обидеть мать, делает оговорку — «сейчас», которая несет значение кратковременности и быстрой смены состояния в случае удовлетворения просьбы.

В случае желания завладеть вниманием собеседника: *Папа! Почитай мне книжку, а то у меня сейчас случится истерика* (Ж 3,7). Основным языковым показателем стратегии является сочетание союза и частицы «а то» со значением угрозы.

Став старше, ребенок в качестве языкового средства построения стратегии может использовать слово-концепт: в ситуации, когда ребенок хочет внимания, а мать очень занята и просит заняться своими делами, он с обидой произносит: *Я тебя люблю, а ты #пауза# МАТЬ #интонационное выделение»#* (М 4,8). Слово «мать» обладает достаточно широким значением, в котором есть сема «любящая», т. е. такая, у которой есть время для своего ребенка.

На просьбу сына дать ему конфеты вместо обеда мать отвечает, что в таком случае еды не будет никакой. Ребенок тут же реагирует: *Я же с голоду умру без еды, мама, ты что, хочешь, чтобы у тебя не было сына*? (М 5,1). Здесь языковыми показателями являются, во-первых, разговорный вариант фразеологизма «умереть от голода», во-вторых, аппелятив «мама» и, в-третьих, на наш взгляд, самый влиятельный из всех показателей — использование конструкции со значением предположения с частицей «что» в качестве выделительного слова «Ты что, хочешь, чтобы...».

• **Стратегия использования подставного лица для получения желаемого («прошу не для себя»).** Эта стратегия проявляется достаточно рано, нами она была обнаружена в речи ребенка в возрасте чуть более года (1,2). Ребенок подходит к матери, спрашивая конфету: *Киня (конфета) #указательный жест на вазочку с конфетами#. Папи (папе) киню, папи* (М 1,2). В данном случае «подставным лицом» стало реальный человек — отец, а языковым показателем стала форма «папе» в дательном падеже со значением адресата.

В некоторых случаях данная стратегия может сочетаться с нарочитой уступкой: например, девочка просит мармеладку, папа разрешает ей одну. Далее происходит следующий диалог: — *Хорошо! А вторую — тебе!* — А я не хочу. — *Ну ладно, тогда вторую мне* (Ж 5,1). Ребенок как бы нехотя соглашается съесть и вторую, раз папа отказался, и вторая мармеладка осталась никому не нужной. Языковым показателем является местоимение в дательном падеже со значением адресата «тебе» и выражение со значением вынужденного согласия «ну ладно».

Иногда в качестве «подставного лица» может выступать не реальный человек, а домашнее животное или даже предмет, например игрушка: *Мама, Дзека киня!* (мама, Джек (собака) конфету хочет!) (М 1,5).

Ребенок несет маленький стульчик на кухню, чтобы достать из шкафа конфету. Мать: Зачем стул на кухню несешь? Там ему не место! Дочь: *#задумалась на минуту, обнаружила в руке маленького зайчика из «Киндер-сюрприза»# Мама, Зая конфетку хочет* (Ж 3,0).

В приведенных примерах главным языковым показателем стратегии стали имена «Зая» и «Дзека», выражающие квазисубъект предиката «хочет».

• **Стратегия использования лести в сочетании с негативной самопрезентацией** также может применяться для получения желаемого. Семья находится в машине и ждет родственников: отец за рулем, мать рядом с ним, а дети — две сестры (5,0 и 2,8) на заднем сидении. Младшая надевает на голову отца шапку и говорит: *Папа, ты одень мою шапку и иди завтра на работу, все скажут «Какая красота!»*. Мать ее спрашивает: А ты в чем будешь ходить, холодно, как без шапки? Ребенок отвечает: *Я у Алины (старшей сестры) заберу*. Обращается к Алине: *Алина, ты отдашь мне свою шапку? #жалобным голосом# Ты же не такая жадина, как я*. Младшая сестра пытается манипулировать сознанием старшей, выделяя ее на собственном фоне как лучшую. Языковым показателем этой стратегии являются, во-первых, интонирование — жалобные нотки в голосе для уговаривания, а, во-вторых, конструкция «ты же не такая жадина, как я» с выделением слова «такая» для усиления эффекта сравнивания.

• **Стратегия «выбор из двух зол»**. Данная стратегия в нашем материале встретилась при осуществлении коммуникативной субцели «желание получить домашнее животное». Обычно дети просят животное (собаку, кошку, хомяка, попугая), а если родители не соглашаются, то предлагают им альтернативу: братика или сестренку, прекрасно осознавая, что маленький ребенок требует намного больше заботы, чем животное. Эта стратегия употребляется детьми младшего школьного возраста, что обусловлено необходимостью обладания сведениями о том, что воспитание ребенка — очень трудоемкий процесс.

Девочка мечтает о собаке, уже много раз убеждала родителей, как хорошо было бы иметь собаку. На отказы со стороны родителей однажды отреагировала так: «*Ну ладно, не хотите заводить собаку - не надо. Тогда заведите мне брата... Ну или сестру!*» (Ж 8,3).

Другая девочка с четырех лет просит родителей: *Хочу кошечку или собачку, ну или братика на крайний случай* (Ж 4,0). Со временем у нее появился братик, но теперь стратегия ребенка изменилась: она по-прежнему просит родителей купить собаку, но уже мотивирует это по-другому: *Ну давайте собачку заведем, братику с ней весело будет ползать* (Ж 7,5).

Языковые показатели стратегии «выбора из двух зол» — это наречие «тогда» со значением «в таком случае», «при таких условиях», разделительный союз «или» альтернативно-мотивирующего характера.

Дети, желая получить внимание взрослых или какой-либо объект, подходят к осуществлению интенции творчески, используя разнообразные языковые и речевые средства: фонетические, лексические, синтаксические. В процессе коммуникации они учатся воздействовать на сознание собеседника, в том числе и для получения желаемого, что является фундаменталь-

ным в прагматической компетенции человека. Анализ речевого материала показал, что коммуникативная цель «получение желаемого» может реализоваться в таких видах речевых стратегий, как стратегия шантажирования адресата, стратегия использования подставного лица, стратегия негативной самопрезентации и стратегия «выбор из двух зол».

ЛИТЕРАТУРА

Иссерс О. И. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — М., 2012.
Копнина Г. А. Речевое манипулирование. — М., 2010.

И. Стангайне, А.Тауриня (Рига, Латвия)

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВЫХ СИТУАЦИЯХ

Цель современного образования — воспитание культурных людей, стремящихся к взаимопониманию, диалогу и общению. Дети не могут освоить культуру, общечеловеческий опыт без общения с другими людьми. Ребенок является социальным созданием уже с момента своего рождения. Психологи считают, что общение с ровесниками — основа успешного развития и социализации ребенка, и здесь ребенку помогает владение речевыми навыками как средством общения. И наоборот — именно общение способствует развитию речи ребенка (Hoff 2009, Выготский 1997, Брунер 1987).

В современной литературе по педагогике и психологии вопросы развития речи ребенка рассматриваются шире. Придается значение не только развитию индивидуальных речевых навыков ребенка, способности воспринимать и производить речь, но и умению вести диалог, формировать диалоговые отношения со взрослыми и детьми (Hoff 2009, Zimmer 2010, Казаковская 2006). К сожалению, в методической литературе (в частности, издаваемой в Латвии) развитие диалогической речи ребенка исследуется мало. В программе дошкольного образования также уделяется внимание прежде всего монологической речи ребенка. В традиционном учебном процессе диалог возникает только в виде беседы между педагогом и детьми, в которой взрослый выполняет роль ведущего, а ребенок — ведомого участника. Недостаточно акцентируется значение речи ребенка в формировании отношений, в процессе учебы, физических упражнений, в наиболее свободных условиях — в игре.

Цель исследования: проанализировать динамику развития диалогической речи детей дошкольного возраста в игровых ситуациях. Исследование проведено на основе анализа литературы и лонгитюдного наблюдения. В исследовании представлены данные, обработанные программой SPSS, и результаты развития диалогической речи детей в процессе игр. Исследование проводилось в Рижском дошкольном учреждении № 10 с 2010 по 2012 год, в нем участвовали 43 ребенка среднего и старшего дошкольного возраста (от 4 до 6 лет). На первом этапе исследования, во время констатирующего эксперимента, по разработанным критериям были выявлены особенности диалогической речи детей. На втором этапе, в ходе формирующего эксперимента, был осуществлен комплекс мероприятий по стимулированию диалогической речи детей. В завершение исследования была проведена повторная оценка навыков диалогической речи детей и сделаны выводы.

Диалог — одна из форм речевого общения, во время которого, в отличие от монолога, происходит обмен репликами, высказываниями между двумя или несколькими людьми (Выготский 2002). Во время диалога совершенствуются речевые навыки ребенка, а также формируется способность планировать свое коммуникативное поведение в общении (Казаковская 2006: 199). Вступление в диалог происходит с помощью диалогической речи, освоение которой является условием полноценного развития личности ребенка и его социальной активности. Диалогическая речь истолковывается как форма беседы между двумя или несколькими лицами. Диалогическая речь возникает спонтанно, для нее характерны отступления от нормативных форм речевого общения, широкое использование невербальных средств общения, выбор языковых средств, соответствующих речевой ситуации, и специфическое речевое поведение (Скуиня, Анспока, Калнберзиня, Шалме 2011: 25).

Диалогическую речь образуют не только последовательность слов и предложений, но последовательность мыслей, высказываемых в репликах. Посредством диалогической речи ребенок решает несколько задач: получает информацию (задавая вопросы и получая ответы), усиливая свою активную позицию; формирует отношения с собеседником (в процессе разговора, сотрудничества, проявляя уважение и внимание); влияет на речевое поведение — свое и своего собеседника, моделирует свою картину мира.

Речь ребенка не оторвана от действительности, от его практической деятельности, поступков. Речь — это необходимая составная часть разумной деятельности ребенка (Lust 2006). Педагог должен развивать в детях способность не просто общения друг с другом, а диалогического и эффективного общения. Важно подготовить детей к школе так, чтобы они использовали речевые навыки для общения, легко устанавливали контакты с окружающими, были настроены на конструктивный диалог, умели устанавливать полезное сотрудничество с коммуникативными партнерами.

Поэтому в освоении языка, развитии диалогической речи чрезвычайно важное значение имеет игра. Как отмечает Дж. Брунер, именно в игре ребенок осваивает свой родной язык в контексте практической деятельности, поэтому неточности в его речи не связаны с теми неприятными последствиями, которые в этой связи обычно возникают во время учебы (Брунер 1987).

В игровых диалогах содержатся все формы предложений — повествовательные (оценка, сообщение, утверждение), восклицательные (просьба, требование), вопросительные (вопрос). При минимальной синтаксической нагрузке используются предлоги и восклицательные слова, которые усиливаются жестами, мимикой, интонацией (Короткова 2009: 183).

В процессе игры ребенок прямым или косвенным образом тренирует навыки диалогической речи. Ребенок учится использовать речь в различных

ситуациях, свободно начинать разговор с ровесником, задавать разнообразные вопросы, адекватно отвечать на вопросы, поддерживая тему разговора; высказывать просьбы, предложения, советы; аргументированно высказывать свое мнение, учитывать мнение другого; договариваться с собеседником о совместных действиях; разрешать конфликтные ситуации социально приемлемым способом. По тому, насколько адекватно ребенок может общаться, высказывать свои мысли (задавая вопросы, давая ответы, обмениваясь мнениями, убеждая, воздействуя, давая советы и оценки), можно определить степень коммуникативности ребенка, уровень развития его диалогической речи.

В результате анализа литературы по педагогике и психологии, посвященной вопросам развития диалогической речи ребенка (Hoff 2009, Казаковская 2006; Бизикова 2008), разработано несколько критериев, характеризующих диалогическую речь ребенка:

1) способность использовать речь в различных ситуациях;
2) способность вести диалог и адекватно реагировать на сообщение;
3) способность использовать разнообразные побудительные реплики;
4) коммуникативные способности, проявляющиеся в игре.

Первые три критерия характеризуют особенности освоения речи ребенком, способность говорить логично, связно, в нормальном темпе, использовать интонационные рисунки диалогической речи. Этими критериями оцениваются также навыки ведения диалога — умение вступить в общение, начать беседу со знакомыми или незнакомыми людьми, зная, как и когда это можно сделать, поддержать и прекратить разговор с учетом ситуации и обстоятельств общения, слушать и слышать собеседника, проявлять инициативу в общении, игре, переспрашивать, высказывать свое отношение к предмету разговора — сравнивать, излагать все мнение, соглашаться или аргументированно возражать, задавать вопросы, отвечать.

Четвертый критерий характеризует отношение ребенка к партнеру по игре, способность договориться с ним о совместных действиях, умение решать конфликты, проявлять активность в ролевых диалогах. В оценке способности диалогического общения использованы качественные и количественные характеристики, соответствующие определенным численным показателям, выраженным в баллах (1-4 балла):

Данные, полученные в процессе наблюдения за игровым, речевым, диалогическим общением детей в период, который в дошкольном учреждении отводится для самостоятельных игр, имеют очень большое значение для проведения объективного исследования. Результаты наблюдений позволили дать качественную и количественную оценку показателей развития диалогической речи (см. таб. 1).

Среднее арифметическое характеризует среднюю оценку по группе. По первому критерию из четырех максимально возможных баллов средний балл по группе составил 2,7 — больше, чем по всем остальным критериям. Медиана характеризует величину, по которой группа разделилась на две равные части: 50% (одна половина) респондентов по первому критерию показали менее 2,8 балла, 50% (вторая половина) — 2,8 и больше. Мода — наиболее

Таблица 1

Статистические показатели, характеризующие навыки диалогического общения, приобретенные в экспериментальной группе

Статистические величины	Способность использовать речь в различных ситуациях	Способность вести диалог и реагировать на сообщение	Способность использовать разнообразные побудительные реплики	Коммуникативные способности в игре
Количество респондентов	43	43	43	43
Среднее арифметическое	2,7	2,3	2,3	2,1
Медиана	2,8	2,3	2,2	2,0
Мода	3	2,5	2,2	1,83

часто отмечавшийся показатель. По первому критерию наиболее часто повторялся показатель 3,0 балла.

В речи детей 4–5 лет стремительно увеличивается количество употребляемых слов, особенно существительных, глаголов и местоимений, возрастает и количество используемых прилагательных. Наблюдения показывают, что дети уже умеют рассказать о себе, о своих мыслях, важных для себя вещах. Быстрее увеличивается запас слов у детей, часто бывающих вместе с родителями в поездках. Характерно, что у детей этого возраста в речи появляются грамматически правильные простые и сложные предложения. Однако некоторым детям бывает трудно сформулировать мысль без избыточного повторения слогов и слов (39,5%). Особенно это характерно для застенчивых, робких и нервозных детей. В волнении они повторяют слова, не могут сформулировать мысль, а пытаясь это сделать, многократно повторяют слова «я», «и». Согласно наблюдениям, детям легче формулировать свои мысли в процессе игры, когда они чувствуют себя свободней. По мнению некоторых психологов, дети, которые почти достигли шестилетнего возраста, способны правильно воспроизводить все фонемы родного языка. Но результаты наблюдений показывают, что почти 50% детей воспроизводят речевые звуки неправильно. У детей с нарушениями произношения звуков возникают сложности в игровом общении. Порой этих детей не принимают в игру, так так другим трудно понять их речь.

Проанализировав диалогическую речь дошкольников по второму критерию (способность вести диалог и реагировать на сообщение), можно сделать вывод, что дети чаще всего задают вопросы делового характера, связанные с распорядком дня, выполнением какого-либо задания. Ребенок задает вопрос не только для того, чтобы что-то узнать или выяснить, но и с другой целью, например, чтобы привлечь к себе внимание, еще раз убедиться в чем-то, косвенно о чем-то напомнить, вступить в разговор — диалог. Многообразием могут отличаться и ответы — кивок головой, фраза, предложение, рассказ, контрвопрос. В этом возрасте дети уже умеют вести небольшие диалоги, связанные с игровыми действиями и одновременно по-

могающие развивать игровой сюжет. Однако наблюдения показывают, что зачастую между репликами, произносимыми в процессе диалога, нет тематической связи. Дети не высказывают ни положительного, ни отрицательного отношения к репликам собеседников. Каждый из них говорит о своем, не пытаясь развивать тему, связанную с сообщением собеседника. Подобный обмен репликами в теоретической литературе называется псевдодиалогом.

В результате анализа диалоговой речи по третьему критерию выявились довольно низкие значения отдельных показателей. Дети еще не умеют дать аргументированный отказ в ответ на побуждение со стороны партнера по игре, не обидев и не затронув его. Согласно наблюдениям, на побуждения со стороны взрослых дети реагируют намного терпимее, однако нежелательные для себя побуждения зачастую игнорируют, не отвечая на них ни словами, ни действиями. Неохотно используются такие побудительные формы как просьба или извинение.

Наиболее низкие значения статистических показателей получены в результате анализа по четвертому критерию (коммуникативные способности в игре). Около 37% респондентов редко проявляют доброжелательное отношение к партнерам по играм. Более тщательный анализ личности респондентов показал, что причинами недоброжелательного отношения к партнерам по играм могут быть отношения в семье, низкая самооценка ребенка, неуверенность в своих силах, неспособность к совместным играм. Наблюдения за играми свидетельствуют, что наиболее длительный и устойчивый диалог формируется между двумя партнерами по игре. Чем больше детей участвует в игре, тем короче возникающие в процессе игры диалоги.

Развитие диалогической речи детей дошкольного возраста непосредственным образом зависит от компетентности педагога, его способности к сопереживанию, адекватному восприятию поведения ребенка, от понимания и поддержки при одновременном содействии формированию оптимальных отношений со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях общения.

В ходе формирующего эксперимента в целях развития диалогической речи детей был проведен комплекс различных мероприятий по стимулированию и поддержке игр. Педагогический процесс был реализован в ходе игровых занятий, творческих игр (ролевых, театрализованных), дидактических, пластических игр.

Формирующий эксперимент подтвердил, что навыки диалогической речи развиваются быстрее, если взрослый наблюдает за играми, анализирует их, стимулирует и поддерживает наиболее робких детей, принимает участие, помогает ребенку своим примером, создает соответствующую игровую среду, отводит время для самостоятельных действий детей. В конце формирующего эксперимента проведены повторное наблюдение.

Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что высоко развитыми навыками диалоговой речи обладают 14% детей. Они хорошо владеют речью, формулируют мысли без избыточного повторения слогов и слов, активны в общении, в игровых ролевых диалогах становятся равноценными собеседниками. Они умеют слушать и понимать обращенную к ним речь, поддерживать общение с учетом ситуации, начинать разговор,

используя различные формы обращения, задавать вопросы, делиться впечатлениями, мнениями, вежливо высказывать желание или предложение, соблюдают условия ведения диалога, сохраняют доброжелательный тон в общении со взрослыми и ровесниками. Респонденты, чьи навыки диалогической речи получили хорошую оценку (58%), умеют начать и продолжить диалог, однако временами не соблюдают культуру ведения диалога (прекращают разговор, не дослушав до конца собеседника, не учитывают мнение партнера по игре). Дети со средним уровнем развития диалогической речи (28%) могут поддержать разговор, начатый по инициативе другого лица, но не изъявляют явного желания продолжить диалог, редко проявляют инициативу для вступления в диалог и поддержания общения. Они знают правила ведения диалога, но соблюдают их ситуативно. В общении с другими детьми также наблюдается ситуативное проявление доброжелательности. Общению препятствуют недостаточно развитая речь, неточное воспроизведение речевых звуков, что мешает другим воспринимать сказанное.

Для оценки динамики развития диалогической речи был проведен анализ с применением t-критерия Стьюдента для двух независимых выборок. Сравнение и оценка результатов констатирующего эксперимента (1 выборка) и заключительных результатов формирующего эксперимента (2 выборка) позволяют сделать вывод, что навыки респондентов по всем критериям в конце формирующего эксперимента значительно повысились. Согласно результатам t-теста, по всем критериям существуют статистически значимые различия (sig < 0,05) между показателями (см. таблицу 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ развития диалогической речи детей

Критерии	Среднее арифметическое		Стандартное отклонение	Значение t-теста	Sig (2-сторонний тест)
	1 выборка	2 выборка			
1-й	2,7	3,5	,47 ,45	−17,3	0,00
2-й	2,2	3,2	,41 ,39	−15,9	0,00
3-й	2,5	3,3	,52 ,49	−15,3	0,00
4-й	2,0	3,1	,48 ,46	−19,6	0,00

Результаты, представленные в таблице, позволяют сделать вывод, что между показателями первой и второй выборки существуют статистически значимые различия по всем критериям (последняя графа: sig< 0,05).

Выводы

• Диалогическая речь детей дошкольного возраста — это совокупность диалогических навыков, необходимых для полноценного участия детей в

диалоге. Процесс развития диалогической речи требует от педагога многосторонней, целенаправленной работы в течение всего дошкольного периода. Способность вести диалог приобретается ребенком так же, как и любые другие практические навыки — в общении со взрослыми и сверстниками, носителями коммуникативной культуры.

• Развитие диалогической речи дошкольника происходит успешнее, если в педагогическом процессе применяются реальные или смоделированные игровые ситуации, стимулирующие активность ребенка

• Согласно полученным в ходе исследования данным, в конце формирующего эксперимента навыки респондентов, оцененные по всем критериям, выше, чем в начале. Согласно t-тесту, существуют статистические значимые различия между результатами констатирующего эксперимента и результатами формирующего эксперимента. Таким образом, показатели динамики развития диалогической речи детей можно считать статистически значимыми.

ЛИТЕРАТУРА

Бизикова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. — М., 2008.
Брунер Дж. Игра, мышление и речь // Перспективы. Вопросы образования. — 1987. — № 1. — С. 73–82.
Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. — СПб., 1997.
Выготский Л. С. Мышление и речь. — Рига, 2002.
Казаковская В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «Взрослый-ребенок». — СПб, 2006.
Короткова Р. Развитие диалогической речи детей старшего дошкольного возраста в дошкольном учреждении // Материалы 50-й Международной научной конференции в Даугавпилсском университете. — Даугавпилс, 2009. — С. 182-187.
Скуиня В., Анспока З., Калнберзиня В., Шалме А. Толковый словарь терминов лингводидактики. — Елгава, 2011.
Hoff E. Language Development, Fourth Edition. — Wadsworth, 2009.
Zimmer R. Handbuch Sprachförderung durch Bewegung. — Wen, 2010.

О. Г. Хохловская (Челябинск)

ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Языковая личность — это продукт прежде всего языковой деятельности, поэтому немаловажно, насколько полифункциональна речевая деятельность развивающегося индивида, какие функции языка преобладают в большей части речевых ситуаций. Так как предметом нашего исследования являются учебно-речевые акты, то закономерен вопрос: какие функции языка/речи преобладают в тех или иных учебно-речевых актах и почему? Этот вопрос, на наш взгляд, является существенным.

При рассмотрении этой проблемы важно обратить внимание на то, что речевая деятельность учащихся, которую пока еще профессиональной не назовешь, разворачивается во взаимодействии с профессиональной речью

учителя. Следовательно, мы можем говорить о столкновении (диалоге) речи обыденной и «специального языка»? Ситуации, актуализирующие использование функционального языка, – это ситуации общения в пределах специальной сферы (наука, производство, медицина и т. д.). Специальная тематика, специальные цели беседы побуждают специалистов переходить на профессиональный язык, который в меньшей степени связан с национальной принадлежностью его носителей. Номинация «профессиональный язык» существует как равноценная наряду с номинациями «специальный язык», «язык профессий». Важным компонентом профессионального речевого акта в рамках субъективного фактора является адресат, партнер по коммуникации. Психологические и социальные особенности статуса отправителя речи и адресата позволили исследователям выделить в качестве самостоятельных интерпрофессиональную и интрапрофессиональную коммуникации. Интерпрофессиональная коммуникация представляет собой речевые акты, в которых профессиональные роли коммуникантов не совпадают. Интрапрофессиональная коммуникация осуществляется внутри определенной социально-профессиональной общности. Кроме коммуникации по модели «специалист–специалист», которая, как уже отмечалось, сама по себе неоднородна, столь же актуальна и модель общения «специалист–неспециалист» (Культура русской речи 2000: 171–178). Типичную учебную коммуникацию учитель–ученик можно отнести, несомненно, к модели «специалист–неспециалист», в которой язык общения «рассматривается уже не как сугубо специальные терминологические системы, а как неоднородные комплексы, расслоение которых на горизонтальные пласты определяется такими параметрами, как коммуникативная ситуация, партнер коммуникации и коммуникативные условия» (Арутюнова 1981: 323–328). Все сказанное подтверждает мысль о неоднородности языка для специальных целей.

Кроме того, само педагогическое общение может быть построено на различных основаниях, что также может существенно повлиять на характер функциональности речи учащихся, да, собственно, и педагогов тоже. Таким образом, мы можем предполагать, что в школах, ориентирующихся на разные образовательные парадигмы, может быть по-разному представлен состав языковых функций в речевой деятельности учеников и учителей. Например, на основе анализа ряда протоколов уроков Школы диалога культур (далее – ШДК) и традиционной школы, созданных в процессе их посещения, в результате наблюдения за речевой деятельностью учителей и учеников сформировалась определенная картина реализации языковых функций в учебном дискурсе. Различие в составе функций языка учителя и языка учеников в традиционной школе и ШДК представлено в предлагаемой ниже таблице.

Метаязыковая функция реализуется во всех устных и письменных высказываниях о языке — в том числе на уроках и лекциях по языку и языкознанию, в грамматиках, словарях, в учебной и научной литературе о языке. Использование языка в метаязыковой функции обычно связано с какими-то трудностями речевого общения, например, при разговоре с ребенком, иностранцем или любым другим человеком, не вполне владеющим данным языком.

Таблица 1

Языковые функции

Функции		Язык учителя		Язык ученика	
		Трад.	ШДК	Трад.	ШДК
1.	Коммуникативная	+	+ [+]	(+)	+ [+]
2.	Когнитивная	+	+ [+]	+	+ [+]
3.	Регулятивная	+	[+]	(+)	[+]
4.	Эмоционально-экспрессивная	+	+	(+)	+
5.	Фатическая	+	+	(+)	+
6.	Метаязыковая	+	[+]	+	[+]
7.	Эстетическая	+	[+]	(+)	[+]
8.	Магическая	–	[+]	–	[+]
9.	Этническая	(+)	+	(+)	+
10.	Эпистемическая	(+)	[+]	(+)	[+]

Примечание: знак (+) указывает на ограниченную возможность осуществления данной функции; знак [+] указывает на специфичность реализации данной функции, не совпадающей с реализацией в традиционной школе.

По сути, преобладание метаязыковой функции языка в учебно-речевых ситуациях на уроках русского языка очевидно. Однако возникает вопрос о том, в какой роли выступает в этом случае изучаемый язык — в роли «родного» или в роли «чужого» языка? Мы полагаем, что между «родным» и «чужим» языком существуют сложные диалектические отношения, допускающие взаимопревращения. В сущности, любой «родной» язык первоначально воспринимается ребенком как «иностранный», будучи ему непонятным, следовательно, и ребенок, в определенной степени, ведет себя как «иностранец» в процедуре освоения языка.

Ю. А. Левицким доказано, что в процессе своего развития детский язык неоднократно меняет свою грамматику, так что можно говорить не об одном, а о нескольких языках, последовательно сменяющих друг друга и продолжающих сосуществовать в речи индивида, как, впрочем, и в естественном языке взрослых. По мере формирования у ребенка речи, имеющей синтаксис, начинается формирование функциональной асимметрии полушарий головного мозга, и в левом полушарии происходит формирование речевых центров, управляющих производством и пониманием речи у зрелого индивида. С периодом формирования синтаксической речи связывается и появление контрсуггестии. Асинтаксический и разного рода синтаксические языки, несомненно, являются разными языками, но все являются родными, хотя синтаксические, несомненно, прошли через стадию «иностранности». Металингвистическая направленность уроков русского языка увеличивает

множество языков индивида, так как вводится язык категориального аппарата изучаемого языка, фактически новый «чужой» язык.

Отсюда следует, что на уроках русского языка мы изучаем «чужой» язык. Доводом в пользу того, что это язык родной, может служить естественность изучения этого языка. Но естественность освоения языка предполагает осуществление метаязыковых операций, инициируемых обучающимся, в постоянной реализации метаязыковой рефлексии, то есть внимания к языку, проявляющегося в сопоставлении слов, исправлении чужой и своей речи, в языковых играх, в комментировании речи. В онтогенезе современного человека факты метаязыковой рефлексии возможны на третьем-четвертом году жизни и обычны начиная с пятого-шестого. При традиционном изучении языка в школе этот процесс, на наш взгляд, теряет свою естественность, органичность. Под естественным характером изучения родного языка можно понимать, как мы думаем, следующее: во-первых, процесс обучения языку осуществляется в процессе реализации этим языком его коммуникативной и регулятивной функции в речевой деятельности индивида; во-вторых, формирование представлений о категориальном аппарате этого языка осуществляется обучающимся индивидом самостоятельно, путем построения последовательно сменяющих друг друга гипотез о структуре этого аппарата, на основе наблюдений за коммуникативно-речевым процессом и путем коррекции вначале собственной речи, а затем и представлений о собственной речи.

Специфика реализации метаязыковой функции языка в ШДК заключается в большей степени естественности, органичности обучения языку, так как вышеупомянутые требования естественности реализуются в большинстве учебно-речевых ситуаций.

Проблема металингвистической функции языка на уроках русского языка в школе неизбежно влечет за собой необходимость рассмотрения уже упоминаемого нами ранее понятия «специальный язык». Исследователи считают, что язык профессиональной сферы общения, и прежде всего язык науки, по сути своей представляет «проявление групповой речевой деятельности», в отличие от художественной речи, которую можно охарактеризовать как «проявление индивидуального речевого акта». Специальный язык предельно диалогизирован во всех своих внешних формах, будь то письменная речь или устная, поскольку профессиональная сфера всегда предполагает обсуждение проблемы, конкретного вопроса или факта, т. е. реализацию диалога, и скорее — диалога научного. Исследователи вкладывают глубокий смысл в понятие «научный диалог», видя в нем вид речевой деятельности, в котором реализуется не только процесс научного общения, но и процесс коллективного научного творчества в его динамике. Для ученого диалог нередко становится не только формой речи, но и формой мысли (Культура русской речи 2000: 173).

Учебно-речевые ситуации в ШДК максимально приближены к условиям «научного диалога». Несмотря на то, что общение происходит по модели «специалист–неспециалист», субъект-субъектные отношения в общении не приобретают условного характера. Это связано с тем, что культурологическая

парадигма коммуникации позволяет учителю (специалисту) видеть в репликах собеседника (ученика) не демонстрацию некомпетентности, а проявление иной языковой парадигмы, другой культурной логики. Описанный механизм приобретения «научного равенства» включает в учебно-речевую деятельность учащихся следующие компоненты: 1) наличие экстралингвистических интенций у индивида в процессе осуществления коммуникаций, обеспечивающих изучение языка; 2) индуктивный характер умозаключений индивида о категориальном аппарате изучаемого языка.

Таким образом, очевидно, что проявление метаязыковой функции в учебно-речевых ситуациях в ШДК имеет существенные отличия от металингвистической ситуации традиционных уроков.

Для ШДК первейшее условие всего процесса обучения – самое пристальное и заинтересованное внимание к речевым формам, с которыми ребенок приходит в школу, которыми он уже обладает. Прежнее «дошкольное» слово удерживается через его переосмысление, переопределение, выявление его особенностей, через его выделение и оформление. Речь ребенка – это исходная точка обучения слову. В традиционном обучении за единственную и, соответственно, исходную принимается линия детских суждений (реалистического характера) о повседневной жизни, о событиях, происходящих вокруг ребенка и с ним. Такой выбор типа речи/языка обусловлен его связью с преобладающим школьным грамматико-нормативным подходом к изучению языка (Ахутин 1992: 80–93).

Мы исходим из всего жанрового спектра детской речи, учитывая то, что она в жанровом отношении тоже неоднородна. Она не ограничивается обменом бытовыми репликами. Другой ее разновидностью являются императивные, побудительные высказывания (родительские указания и требования, пожелания и требования ребенка). В речи младших школьников явно просматриваются черты дологического мышления, мифологического сознания. Для них является органичным отождествление знака и обозначаемого, слова и предмета, имени вещи и сущности вещи. Мифологическое сознание склонно приписывать слову те или иные трансцендентные (чудесные, сверхъестественные) свойства, такие как магические возможности, чудесное («неземное» – божественное или, напротив, демоническое, адское, сатанинское) происхождение, святость (или, напротив, греховность), внятность потусторонним силам. В мифологическом сознании происходит фетишизация имени божества или особо важных ритуальных формул: слову могут поклоняться как иконе, мощам или другим религиозным святыням. В ШДК самое пристальное внимание уделяется высказываниям детей в ситуации детской игры («игровое слово»), заговорным фразам, заклинаниям магического характера, оборотам и фразеологии фантастических высказываний, выражениям «лепых нелепиц», фразам-перевертышам, считалкам, и т. д. Все жанровые линии (типы) — это стихия детской речи, явленная ребенку в довольно-таки синкретичной форме, но составляющая моменты напряжения его сознания.

Обобщая сказанное, можно сделать следующие выводы: в условиях ШДК функции языка/речи представлены более полно и разнообразно, что делает обучение родному языку (и речи) естественным, органичным, а преобладание разнообразия жанров детских высказываний над учительскими способствует преодолению принципиального неравенства в правах на речевое пространство, существующее в традиционном обучении. Выявленное функциональное разнообразие позволяет создавать приближенные к онтогенетическим условия для развития речи, что усиливает естественность процедуры усвоения языка и речи.

ЛИТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Фактор адресата // Известия. АН СССР, Серия лит. и яз. — 1981. – № 4. — Т. 40. — С. 356–368.

Ахутин А. В. К проекту школы «Диалог культур» // Школа диалога культур. Основы программы. – Кемерово, 1992.

Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. проф. Л. К. Граудиной и проф. Е. Н. Ширяева. — М., 2000.

I. Bal iūnien (Kaunas, Lithuania)

FICTIONAL NARRATIVE DEVELOPMENT: INSIGHTS FROM THE CROSS-SECTIONAL STUDY OF LITHUANIAN PRESCHOOL- AND SCHOOL-AGE CHILDREN

The paper deals with narrative discourse which is considered one of the most informative methods and/or tools for general language screening and assessment.

The study* was based on experimental data of 72 typically developing monolingual Lithuanian children (6–11 years of age) from middle-class families, attending state kindergartens and schools in Kaunas (Lithuania). During the experiment, the subjects were asked to tell a story according to the *Cat Story* (Hickmann, 1982) picture sequence. The stories were recorded, transcribed and annotated for an automatic analysis using CHILDES (MacWhinney, 2010) tools. During the analysis, the main micro- and macrostructural indications (including general productivity, lexical diversity, syntactic complexity, coherence, and cohesion) of the narratives were investigated**.

The results indicated the main micro- and macrostructural tendencies of Lithuanian fiction narrative production at preschool and school age.

1. Generally, it can be stated that fictional narrative production skills are completely (or almost) acquired already at the preschool age. With a few exceptions, general productivity (MLUw and TTR) indexes were quite high, and semantic analysis indicated a wide-ranging lexical diversity. The subjects also demonstrated completed structure of narrative, sufficient quantity of information and managed to express the main idea correctly. However, complex syntactic structures (especially causal and temporal clauses) were still difficult to produce even at 11 years age, but these skills also seem to be partially acquired.

2. Cross-sectional analysis highlighted several significant differences between age groups. First, the highest individual differences (i.e. deviations from the mean indexes) in narrative production were identified at the preschool age (6-7 years). They were observed within all levels of both micro- and macrostructure of the stories. 2nd-grade pupils (8-9 years age), in contrary, demonstrated the lowest individual deviations from the mean indexes. Moreover, their narrative skills generally seem to be extremely well-developed in comparison to narrative production at preschool and even 5th-grade (10-11 years) age.

Since the experiment was supplemented by structured interview with the subjects and survey of their parents and teachers, the results of the study can be partially explained by social, linguistic, and educational environment of the children, as well as by individual general language development, and experience in storytelling.

* The study was carried out in the framework of a national scientific project *Lietuvių vaikų kalba: įtakos ir tendencijos* [Lithuanian Child Language: Influences and Tendencies] and supported by grant No. LIT-1-18 from the Research Council of Lithuania.

** The analysis was based on a methodology developed during the author's PostDoc studies supported by a grant No. SF-PD-2010-08-10-0199 from the Research Council of Lithuania. I would like to express my deep gratitude to Prof. Dr. I. Daba inskien and Dr. N. Gagarina for their helpful comments on the methodology and interpretation of the results.

LITERATURE

Hickmann M. The development of narrative skills: pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion. Unpublihed PhD dissertation. — Chicago, 1982.

MacWhinney B. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Electronic Edition. URL (2010): http://childes.psy.cmu.edu/manuals/CLAN.pdf

Н. А. Лемяскина, В. В. Бушманова (Воронеж)

ИСТОЧНИКИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ТЕКСТОВ В РЕЧИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Прецедентные тексты представляют собой прецедентные феномены вербальной природы. Источниками прецедентных текстов, по мнению Г. Г. Слышкина, могут быть политические плакаты, лозунги и афоризмы, произведения классиков марксизма-ленинизма и руководителей советского государства, исторические афоризмы, классические и близкие к классическим произведения русской и зарубежной литературы (включая Библию, сказки и детские стихи), рекламные тексты, анекдоты, пословицы, загадки, считалки, советские песни, зарубежные песни (Слышкин 2000: 72).

Наши наблюдения показывают, что источником прецедентных текстов у младших школьников чаще всего являются фрагменты текстов из различных мультфильмов, что отражает детскую картину мира, отмеченную преобладанием игрового и сказочно-фантастического начала над объективно-реалистическим. В ней героями выступают сказочные персонажи, животные, герои популярных мультфильмов. Фразы из любимых мультфильмов дети часто используют в своей речи (1 кл. — 53%, 2 кл. — 76%, 3 кл. — 82%, 4 кл. — 69%).

Мы выяснили, что цитаты из мультфильмов младшие школьники чаще всего используют в разговоре с мамой (1 кл. — 16%, 2 кл. — 17%, 3 кл. — 20%, 4 кл. — 11%), реже с папой (1 кл. — 15%, 2 кл.– 9%, 3 кл. — 17%, 4 кл.– 9%), со старшими членами семьи — бабушкой и дедушкой (1 кл. — 18%, 2 кл. — 6%, 3 кл. — 16%, 4 кл. — 16%), братом или сестрой (1 кл. 7%, 2 кл. — 8%, 3 кл. — 8%, 4 кл. — 11%). К 4 классу дети все больше приводят примеров использования прецедентных текстов (ПТ) в общении с одноклассниками (1 кл. — 9%, 2 кл. — 21%, 3 кл. — 12%, 4 кл. — 24%) и все меньше с учителем (1 кл. — 4%, 2 кл. — 3%, 3 кл. — 1%, 4 кл. не указывают), дети 2 и 3 класса приводят примеры использования прецедентных феноменов во время игры с игрушками (2%).

Приведем примеры использования детьми выражений из советских мультфильмов.

1. Девочка дарит соседке по парте карандаш.

— *Это мне?*

— *Тебе.*

— *А за что?*

— *Просто так!*

(Марина и Ира 10 лет, 4 кл. 2009) (м/ф «Просто так»).

2. Дети играют в салки. Мальчик догоняет девочку, она бежит за мальчиком.

— *Ну, заяц, погоди!* (смеется) (Ира 9 лет, 3кл. 2011) (м/ф «Ну, погоди!»).

Примеры использования младшими школьниками фраз из современных мультфильмов.

1. Егор спотыкается в коридоре, несколько раз подпрыгивает, но удерживается и не падает.

— *Не упал! Не упал!* (Смеется, поднимает указательный палец вверх.)

(Егор 10 лет, 4 кл. 2010) (м/ф «Алеша Попович и Тугарин змей»).

2. Девочки рассматривают наклейки на тетради. Находят одну наклейку целую.

— *Почему у тебя эта наклейка просто лежит, почему ты ее не клеишь?*

— *Она страшная какая-то.*

— *Мелман, ты мнительный!* (Улыбается.)

(Ксения 10 лет, 4 кл. 2010) (м/ф «Мадагаскар»).

3.Учитель поторапливает детей на самостоятельной работе.

— *Ребята, пишите быстрее, осталось мало времени*.

Мальчик подбадривает себя:

— *Я скорость, я скорость!*

(Егор 10 лет, 4 кл. 2010) (м/ф «Тачки»).

4. Однокласснику понравился ластик Севы. Он хочет поменяться.

— *Давай меняться, я тебе ластик, а ты мне календарик.*

— *Ма-ло-ва-то будет!* (Машет головой.)

(Сева 8 лет, 2 кл. 2011) (м/ф «Маша и медведь»).

5. Учитель просит раздать девочку тетради.

— *Спасибо, Вера, так быстро раздала!*

— *Ой, я такая скорая на помощь*! (Складывает руки на груди в замок)

(Вера 9 лет, 3 кл. 2011) (м/ф «Маша и медведь»).

6. Дети идут в столовую.

— *Миша, а ты руки вымыл?*

— *Отстань.*

— *Будешь есть с микробами. Глупый.*

(В разговор вмешивается еще одна девочка.)

— *Ничего-то ты, Мишка, и не знаешь*!

(Аня 9 лет, 3 кл. 2011) (м/ф «Маша и медведь»).

7. Дети идут на прививку. Девочка боится, подруга подбадривает ее.

— *Давай, давай лечиться! Давай, давай лечиться!*

(Лера 7 лет, 1 кл. 2011) (м/ф «Маша и медведь»).

Наши наблюдения показывают, что при общении в семье и с друзьями младшие школьники используют прецедентные имена. Выбор имени зависит от совпадений выраженных личных качеств героя и человека, к которому обращаются. Так, *Кот Леопольд, Чебурашка, Карлсон* (друг), потому что *добрый, смешной, прощает всех*; *Колобок, Пумба, Медведь, Мишка* (папа), потому что *он меня любит, играет со мной, долго спит; Бармалей* потому что *он хитрый, усатый, высокий, его боятся; Белоснежка, Пчела, Цветик- Семицветик, Фея, Золотая Рыбка* (мама), потому что *добрая, все быстро делает, красивая*; *Златовлаской* называют сестру потому, что *у нее длинные волосы, у нее белые волосы, она красивая, она смешная;* младшую сестру школьники называют *Дюймовочка* и *Красная Шапочка* потому, что она *маленькая, красивая;* дедушку называют *Потапыч,* потому что *он на него похож, красивое имя.*

Достаточно часто дети данного возраста используют ПТ из рекламы. Текст телевизионной рекламы имеет свободную структуру. Традиционно он состоит из заголовка, основного текста, слогана и эхо-фразы. Эхо-фраза — завершающий элемент структуры рекламного текста, по форме приближенный к слогану. Придавая законченность рекламному тексту, закрепляет информацию в памяти потребителя. Она фиксирует в третий раз внимание читателя на основном рекламном мотиве и резюмирует основной текст рекламы (Стефанов 2004: 300). Эхо-фразы в некоторых случаях приобретают прецедентный характер.

Реклама, с одной стороны, доводит до потребителей сведения, необходимые для покупки и использования изделий, с другой стороны, сочетая информативность с убедительностью и внушаемостью, оказывает на человека эмоциональное воздействие. Младшие школьники воспринимают мир эмоционально, можно предположить, что именно поэтому у них такой интерес к рекламе.

Исследование показывает, что некоторые рекламные тексты становятся прецедентными для младших школьников. Они используют их при общении с родителями (1кл. — с мамой — 19%, с папой — 9%; 2 кл.– с мамой — 27%, с папой — 10%; 3 кл. — с мамой — 22%, с папой — 11%; 4 кл. — с мамой — 20%, с папой — 10%), реже с другими членами семьи (1кл. — с сестрой — 14%, с братом — 6%,с бабушкой — 7%, с дедушкой — 4%; 2 кл. — с сестрой — 8%, с братом — 5%,с бабушкой — 15%, с дедушкой — 4%; 3кл. — с сестрой — 6%, с братом — 6%,с бабушкой — 13%, с дедушкой — 7%; 4 кл. — с сестрой — 7%, с братом — 7%,с бабушкой — 10%, с дедушкой — 3%). Младшие школьники редко используют прецедентные тексты из рекламы с учителем (1кл. — 1%, 2кл. — 1%, 3 кл. — 3%, 4кл. — 2%), а с другом и одноклассником такое использование происходит часто (1кл. — 40%, 2кл. — 30%, 3 кл. — 31%, 4кл. — 41%). Главная цель их использования — создание комичного эффекта.

Приведем примеры использования детьми фраз из рекламы.

1. В классе идет уборка. Учитель обращает внимание на парту, которую помыл Максим.

— *Смотри, какой чистой стала твоя парта*.

— *Доместос — убивает все известные микробы!* (демонстрирует банку и чистящим средством, смеется).

(Максим 9 лет, 3 кл. 2012).

2. На уроке рисования дети обсуждают рисунки, которые берут на выставку.

— *Мне нравится рисунок Маши, он такой яркий.*

— *Мегафон, живи на яркой стороне*! (улыбается, гордится собой).

(Маша 9 лет, 3 кл. 2012).

3. Миша на детской площадке хвалится друзьям, что ему разрешили гулять на целый час дольше. Друг удивляется.

— *Как тебе это удалось?*

— *У меня по контрольной пять, пятерочка — народное средство!* (показывает пять пальцев на руке).

(Миша 10 лет, 4 кл. 2012).

4. Мама просит старшую дочь присмотреть за младшим ребенком. Девочка отрывается от игры и идет к малышу, напевает:

— *Помощь маме — фрутоняня!* (берет малыша за руку и уводит)

(Лена 10 лет, 4 кл. 2012).

5. Дети едят на улице шоколадные подушечки. Ира угощает подругу.

— *Твои подушечки похожи на кошачий корм.*

Ира одобрительно кивает головой, смеется:

— *Ваша киска купила бы вискас!*

(Ира 8 лет, 2 кл. 2012).

6. В столовой мальчик просит третий стакан компота. Данил говорит другу:

— *Ты же лопнешь, деточка!* (смеется)

— *А ты налей и отойди!* (ухмыляется)

(Данил 9 лет, 3 кл., Вова 9 лет, 3 кл. 2012).

7. В магазине дочка просит у мамы уже третью игрушку. Мама с иронией:

— Тебе не много? Может, ты еще что-нибудь хочешь?

— *Хочу такой маленький, синего цвета, с большим пультом, чтобы в сумочку влез, а еще...*(смеется, прячется за мамину спину)

(Лера 7 лет, 1 кл. 2012).

Анкетирование показало, что тексты из песен, использованные в рекламе, многократно усиливают прецедентность. Так, фраза из рекламы колбасы «Останкино» очень популярна среди младших школьников: в 1 классе ее приводят 29% опрошенных, во 2 кл. — 39%, в 3 кл. — 30%, в 4 кл. — 40%.

— *Девочка, кто тебе такой бутерброд сделал?*

— *Папа.*

— *Папа может!*

— *Папа может, папа может все, что угодно!*

Употребление прецедентных имен «влечет за собой некоторую апелляцию к чему-то известному, некоторому факту, который за ними стоит» (Прохоров 2004: 153). Но, как показывает анализ, в ряде случаев прецедентный текст включается в речь не в качестве носителя определенной информации о некой эталонной ситуации (в данном случае сделал бутерброд), а связывается с личными ситуациями (папа выполняет какую-то работу) или чаще используется как шутка (1 кл.– 56% , 2 кл.– 42%, в 3 кл. — 76%, в 4 кл. — 50%).

Исследование показывает, что источником значительной части прецедентных феноменов для младших школьников являются тексты известных детских песен и современных популярных песен: 1 кл. — *А я иду, шагаю по Луне; Чунга-Чанга весело живет; Расцветали яблони и груши; Уходи и дверь закрой;* 2 кл. — *А я иду, шагаю по Луне; От улыбки хмурый день светлей; Пришла и оторвала голову нам чумачечая весна, Пять минут полет нормальный*; 3 кл. — *От улыбки хмурый день светлей; Ничего на свете лучше нету, чем бродить друзьям по белу свету; Воскресенье, суббота, дружба — это не работа; 4 кл. — А я иду, шагаю по Луне; От улыбки хмурый день светлей; Пять минут полет нормальный; Земля в иллюминаторе; Папа купил автомобиль.*

Таким образом, младшие школьники (1–4 класс) в речевом общении достаточно часто используют прецедентные феномены, причем в детском языковом сознании преобладают те, источниками которых являются мультфильмы, тексты рекламы, песен, реже — фразы из сказок, пословиц, литературных произведений, фильмов, что определяется особенностью языкового сознания ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс. — М., 2004.

Стефанов С. И. Реклама и полиграфия: Опыт словаря-справочника. — М., 2004.

Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М., 2000.

З. В. Остапова (Сыктывкар)

ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РОДНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ КОМИ ДЕТСКОГО САДА

В теории и практике дошкольного образования основные направления методики развития речи разработаны достаточно полно на материале русского языка. Однако недостаточно научных исследований, посвященных проблемам развития родной речи коми дошкольников.

В Республике Коми долгое время особой заботы о развитии родного языка в условиях детского сада не проявлялось. Обучение родному языку в основном проводилось лишь в сельских детских садах в процессе реализации обычного режима дня. В 1992 году был принят закон «О государственных языках Республики Коми», который заложил основу для создания системы национального образования в республике, разработки специальной системы обучения коми языку дошкольников в условиях коми детского сада с учетом их национально-психологических особенностей, современных лингводидактических требований.

Наблюдения над речью детей, изучение их речевого развития проводились в сельских детских садах семи районов Республики Коми (Корткеросского, Сысольского, Усть-Куломского, Прилузского, Сыктывдинского, Ижемского, Удорского).

Зафиксирована речь 200 детей. Было предложено составить рассказ-описание, так как это наиболее трудный для детей тип высказывания, требующий достаточного словарного запаса, владения разнообразными языковыми средствами выразительности (определениями, сравнениями, синонимами и т. д.), а также умения логично и последовательно раскрыть признаки и свойства описываемого предмета. Для поддержания интереса к описываемому предмету, с целью повышения качества высказывания, детям предлагалось описать их любимую игрушку.

В качестве критериев оценки составленных детьми рассказов служили показатели, уже утвердившиеся в методике развития речи (Ладыженская 1975, 1979, Ушакова 2001, Ворошина 1978, 1990).

1) объем (количество слов и предложений в самостоятельно построенном связном высказывании);

2) структура, организация рассказа (начало, середина, завершение);

3) грамматическая правильность речи (словоизменение, словообразование, построение простых и сложных предложений разного типа).

На наш взгляд, данные критерии позволяют судить об объеме словарного запаса детей, о наличии у них грамматических навыков, степени владения компонентами монологической речи.

Нами было установлено, что рассказы детей, как правило, состоят из 3–5 предложений. Однако число их может доходить и до 13. Как уже отмечалось, анализировались высказывания 200 детей. У 40 из них высказывания наиболее полные; у 132 детей объем высказывания средний, у 28 — недостаточный.

Чаще всего в детских рассказах раскрывается одна микротема (46%). Как правило, дети описывают внешний вид игрушки или же процесс игры. 14% высказываний содержат в себе три микротемы: описание внешнего вида игрушки, процесс игры и общего отношения к игрушке (оценка); иногда указывается, кто и где ее купил. Около 36% детей постарались раскрыть и замысел рассказа, показать, чем именно им нравится та или иная игрушка.

В 72% описаний имеется необходимая начальная фраза типа: «Моя любимая игрушка...», «Я очень люблю игрушку...», «Я люблю играть... (название игрушки)». Однако в 85% рассказов не имеется завершающего предложения.

В качестве средств связи между предложениями дети чаще всего использовали местоимение и лексические повторы. Почти не использовались синонимы.

В рассказах детей из общего количества предложений (1080) 944 составляют простые предложения, из них 236 осложнены однородными членами. Чаще встречаются предложения с однородными сказуемыми, реже — с однородными подлежащими и дополнениями, и еще реже — с однородными определениями. 136 предложений (17,6%) — сложные предложения. Из них

32 предложения — сложносочиненные, 104 — сложноподчиненные. Составные части предложения в сложносочиненных предложениях дети чаще связывают с помощью сочинительных союзов «а» (6%), «и» (4%), «но» (2%).

В высказывании детей часто встречались заимствованные из русского языка морфемы: *выгружайта* вместо «ректа» (выгружаю), *куклалы* вместо «аканьлы» (кукле), *лошадканас* вместо «вӧвнас» (лошадкой), *катайта* вместо «новлӧдла» (катаю), *похожӧсь* вместо «ӧткодьӧсь» (одинаковые), *любита* вместо «радейта» (люблю) и многие др.

В речи детей были выявлены и грамматические неточности, которые условно можно разделить на несколько групп: к первой группе относятся ошибки, вызванные неумением подобрать правильную грамматическую форму слов: при управлении падежной формой существительных, например: *аканьӧс пасьтӧдла платтьӧд* вместо «аканьӧс пасьтӧда платтьӧӧн» (на куклу надену платье); при употреблении лично-притяжательных суффиксов существительных, например: *менам радейтана чачаыс* вместо «менам радейтана чачаӧй» (моя любимая игрушка); при выборе послеложных конструкций и падежных форм существительного, например: *мича бантик юрси вылас* вместо «мича бантик юрсиас» (красивый бант в волосах); *петала гуляйтны ывла вылӧ* вместо «петала гуляйтны ывлаӧ» (выхожу гулять на улицу). Ко второй группе относятся ошибки на употребление грамматических форм, несвойственных коми литературному языку, но широко распространенных в обиходной речи: *аканьлӧн юрси* вместо «акань юрси» (волосы куклы), *трактормӧн кӧлеса* вместо «трактор кӧлеса» (колеса трактора), *пельыс ыджыдӧсь* вместо «пельыс ыджыд» (уши большие), *пуысь вӧчӧм кровать* вместо «пу крӧвать» (деревянная кровать), *челядьяс локтісны* вместо «челядь локтісны» (дети пришли), *нёль лэбачьяс пукалӧны* вместо «нёль лэбач пукалӧны» (четыре птицы сидят). Употребление подобных форм обусловлено влиянием русского языка. К третьей группе относятся ошибки, обусловленные влиянием местных диалектов: *ола гортам* вместо «ола гортын» (живу дома), *сія локтіс* вместо «сійӧ локтіс» (он пришел), *ворсламӧ аканьӧн* вместо «ворслам аканьӧн» (играем куклой), *наяскӧд ворса* вместо «накӧд ворса» (с ними играю), *сіяслы сета* вместо «налы сета» (им даю), *кайтӧд* вместо «катӧд» (подними), *оз мунӧй* вместо «оз мунны» (не уходят) и т. д.

Наряду с грамматическими ошибками были выявлены фонетические нарушения у отдельных детей, выражающиеся в замене или смешении некоторых звуков. Так, заднеязычные звуки подвергались замене на переднеязычные, например, дети вместо *к* произносили *т* (*тотъяс* вместо «кокъяс» (ноги)); шипящие заменялись свистящими, например вместо *ш* произносилось *с* (*сапка* вместо «шапка»), вместо *ж* — *з* (*зонь* вместо «жонь» (снегирь)). Были зафиксированы также примеры ротоцизма (замена звука *р* другими) и губно-зубного ламбдацизма, при котором звук *л* слышится как *в*.

Итак, изучение состояния развития связной родной речи детей, воспитывающихся в коми детских садах, позволило выявить характер ошибок, допускаемых ими при создании высказываний (в данном случае описаний). Неумение строить их логично, последовательно говорит о том, что важно учить детей выделять, раскрывать отдельные признаки предметов, давать

им общую характеристику. Особой отработки требует умение обдумывать замысел высказывания, подчинять ему отбор признаков предмета и средств их описания. Необходимо также развивать умение объединять отдельные части текста и предложения внутри частей.

Таблица 1

Сводная характеристика уровня развития родной речи коми детей старшего дошкольного возраста

Звуковая сторона речи	Лексический запас	Грамматический строй		Связная речь. Монологические высказывания
		Морфология	Синтаксис	
Невыразительность речи, слишком медленный или слишком быстрый темп речи, неумение интонировать разные по характеру предложения.	Распространено использование в речи русских слов вместо исконно коми; недостаточное употребление прилагательных, наречий.	1. Ошибки в управлении падежной формой существительных. 2. Ошибки в употреблении лично-притяжательных суффиксов существительных. 3. Неумение пользоваться лично-притяжательными формами. 4. Ошибки в выборе послеложных конструкций и падежных форм существительного.	Однотипные предложения, несформированность различных типов предложений.	1. Нарушение структуры текста, отсутствие некоторых структурных частей (начала, концовки). 2. Однообразие или отсутствие связи между предложениями и структурными частями высказывания. 3. Переход от контекстной к ситуативной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Ворошнина Л. В. Пути совершенствования процесса обучения старших дошкольников творческому рассказыванию: Автореф.дис. ...канд.пед.наук. — М.,1978

Ворошнина Л. В. Обучение творческому рассказыванию детей дошкольного возраста. — Пермь, 1990.

Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975.

Ладыженская Т. А. Об изучении связной речи детей, поступающих в школу // Характеристика связной речи детей 6-7 лет. — М., 1979. — С.6-29.

Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. — М., 2001.

С. Г. Попова (Абакан)

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ДИСКУРСИВНОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА (на материале немецкого языка)

Специалисты самых разных областей знаний осознают необходимость изучения языковой личности (далее — ЯЛ). Проблемой языковой личности в разное время занимались многие исследователи (Богин 1984; Караулов 2010; Ажеж 2003; Седов 2004; Крысин 1989; Наумов 2004 и др.). Понятие ЯЛ в научный оборот ввел Ю. Н. Караулов в 1987 году. ЯЛ, по его определению, «есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» (Караулов 2010: 38). Ученый разработал трехуровневую модель языковой личности, основополагающую роль в которой играют интеллектуальные способности.

В структуре ЯЛ Ю.Н. Караулов выделяет ряд уровней. Если рассматривать интеллектуальные способности ребенка младшего школьного возраста, то его ЯЛ будет располагаться на вербально-семантическом уровне, который отражает степень владения бытовым языком. Лингво-когнитивный уровень, который характеризуется отражением личности в языковой картине мира, будет находиться в стадии формирования (Амзаракова 2005). Мотивационный уровень, включающий выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием личности, начинает формироваться в более позднем возрасте. «На этом уровне ЯЛ, как объект исследования, сливается с личностью в самом общем глобальном смысле» (Караулов 2010: 38).

Понятие ЯЛ ребенка рассматривает в своей диссертации «Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста» И. П. Амзаракова, указывая на то, что описанные выше уровни представлены в человеке одномоментно и что процесс онтогенетического развития не есть смена одного уровня другим (Амзаракова 2005: 35).

К. Ф. Седов предлагает отказаться от термина «языковая, речевая, коммуникативная личность» и говорить о коммуникативной компетенции личности. «Под коммуникативной компетенцией понимается умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» (Седов 2004: 23). Если эта личность осуществляет дискурсивную деятельность, то, по мнению исследователя, следует употреблять термин «дискурсивная компетенция» (Седов 2006). Порождая сообщение, дискурсивная личность превращается в коммуникативную.

Нашей задачей является исследование структуры письменного дискурса ребенка младшего школьного возраста с целью выявления своеобразия его речевого поведения как конкретного носителя языка. В анкетировании, которое проводилось в январе 2013 года, участвовали немецкие дети из федеральных земель Германии Баден-Вюртемберг и Северный Рейн-Вестфалия в возрасте 6–12 лет и 14–16 лет (всего 89 респондентов).

Рейтинг предпочитаемых форм письма респондентов 6–12 лет (девочек 31, мальчиков 12) выглядит следующим образом (в порядке убывания): письмо, чат, дневник, мейл, обмен записками на уроке, школьное сочинение. Были указаны также Facebook, sms и открытки.

Рейтинг респондентов 14–17 лет (из них девочек 22, мальчиков 24): чат, мейл, письмо, школьное сочинение, обмен записками на уроке, дневник. Дополнительно были указаны sms.

Анкетирование показало, что письмо является важным средством общения школьников. Для учащихся 14–16 лет любимой формой письма является чат и мейл (58%), что занимает средние позиции у младшей группы тестируемых (21%). Навык письменной речи у младших школьников еще не полностью сформирован, этим мы объясняем их небольшой интерес к общению в интернете. Младшие школьники охотно пишут письма (40%), старшие (26%) предпочитают общаться в интернете. В младшем школьном возрасте у девочек особое место занимают дневники (43%). Старшие же школьники их практически не ведут (2%). Девочки очень любят секреты, тайны. Одной из ситуаций письма младшие школьницы называют *heimliche Briefe*. У младших школьников доминируют письма и дневники. У старших — чат и мейл.

Письменную речь школьники связывают в основном со школой. Младшие школьники пишут школьные письменные задания (51%), приглашения на день рождения (30%), записывают истории (23%), комментарии на уроке (18%). Дополнительно они указывают* *mit Freunden, Briefe an Verwandte.* Старшие школьники также связывают письменную речь со школой (78%), приглашением на день рождения (21%), комментариями на уроке (19%), записыванием историй (7%).

Для получения языкового материала учащимся были предложены следующие задания.

1) Опиши свою подругу/друга.

2) Какое твое любимое место дома? Почему ты любишь это место?

3) Есть ли у тебя животные? Тебе они нравятся? Почему?

4) Ты ссоришься со своими друзьями? Ты можешь рассказать об одной такой ситуации?

5) Расскажи свой любимый анекдот.

Отметим, что не на все вопросы школьники ответили охотно и полно. Так, наименьшее количество развернутых ответов было дано на вопрос 4 и 5 из вышеперечисленного списка. Очень мало ответов было получено на вопрос 4: «Ты ссоришься со своими друзьями? Ты можешь рассказать об одной такой ситуации?». Дети четко ограничивают личную зону и охраняют ее, они не хотят рассказывать про ссоры постороннему человеку.

Стиль изложения, который используют дети младшего школьного возраста, номинативно-тезисный, эллиптический. При ответе на вопросы анкеты практически всегда употребляется эллипс, как в устной речи. Например, на вопрос: Was ist Dein Lieblingsort in deinem Haus? Warum magst Du diesen Ort? — дети отвечают кратко: *mein Zimmer, zimmer, Kinderzimmer,* — не повторяя всю структуру: «Mein Lieblingort in meinem Haus ist ...». Обоснование также весьма лаконично: *es ist gemütlich; weil ich es mag.*

* Орфография высказываний из анкет приводятся в форме оригинала, без исправления ошибок — С.П.

Характерной чертой для младшего школьника является конкретность мышления. При вопросе о друге дети представляют себе конкретного человека и пишут его имя. Например, *Aliza, Hannah, Alina*. 23% школьников написали конкретные имена. Описывая друга, дети приводят простое перечисление прилагательных в предикативной форме. Из прилагательных младшие школьники выбирают оценочные (*blöd, nett, gut, cool*) и параметрические (*klein, dünn, lang*). Прилагательные выбираются реже, чем существительные или наречия, которые подразумевают оценку.

Письменная речь предполагает еще не сформированную письменную компетенцию, поэтому часто встречаются грамматические (*ich möchte einen* ***Hase*** вместо *Hasen*) и орфографические (***net*** вместо *nett*, ***Brife*** вместо *Briefe*) ошибки. На письме дети часто фиксируют звуковую форму, т. е. как слышат, так и пишут: ***hap*** (hab), ***Hare*** (Haare), ***ia*** (Ja) — либо используют диалектную форму ***kucken*** (gucken).

Для младшего школьного возраста типична повышенная эмоциональность, что находит свое отражение в звуке, например, в усилении голоса, в крике. На письме это выражается восклицательными знаками: *Nein!!!! Mach ich nicht!!!*

Отметим употребление местоимения *wir* как один из маркеров языкового сознания детей младшего школьного возраста: *schreiben wir noch nicht, wir sind böse und reden nicht miteinander, wir waren bei einer Bushaltestelle.* Это объясняется тем, что в этом возрасте доминирует дух коллективизма. Начиная с 11 лет, когда возраст приближается к переходному, детям хочется обособления, уединения. Поэтому вместо *wir* появляется *ich* и наречие *allein: wenn ich allein sein möchte, mein Zimmer weil ich alleine bin*.

Таким образом, характерными чертами дискурса ребенка младшего школьного возраста является сжатость, диалогичность и конкретность кода. Стиль написания — номинативно-тезисный, эллиптический. Маркеры возраста — употребление местоимения *wir,* наличие большого количества грамматических и орфографических ошибок, преобладание существительных над остальными частями речи, повышенная эмоциональность, выраженная на письме в форме восклицательных знаков, ограничение личной зоны.

С возрастом меняется спектр жанров. Младшие школьники охотно пишут письма и дневники. Старшие школьники предпочитают общаться в чате, писать электронные письма. Письменную речь школьники связывают в основном со школой. На втором месте оказывается написание приглашений на день рождения. Меньше всего младшие школьники хотят писать школьное сочинение, а старшие — вести дневник. С возрастом меняется стиль написания от номинативного тезисного, эллиптичного изложения к развернутому, аргументированному.

ЛИТЕРАТУРА

Ажеж К. Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. — М., 2003.

Амзаракова И. П. Языковой мир немецкого ребенка младшего школьного возраста: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2005.
Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. — Л., 1984.
Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7. — М., 2010.
Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность. — М., 1989. — С.78–86.
Наумов В. В. Лингвистическая идентификация личности. — М., 2006.
Седов К. Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной личности. — М., 2004.

Л. А. Порядченко (Киев, Украина)

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКИХ ОПИСАНИЙ

Описанию как функционально-смысловому типу речи ребенка на разных возрастных этапах его развития посвящали свои исследования такие ученые, как Н. И. Бибик, Л. О. Варзацкая, М. С. Вашуленко, Н. В. Гавриш, О. П. Глазовая, И. П. Гудзик, З. О. Доморацкая, О. О. Зрожевская, Г. И. Сорокина, Т. И. Тамбовкина, О. С. Ушакова и др. Эти исследования доказывают, что уже начиная с дошкольного возраста ребенок способен самостоятельно строить небольшие по объему описания, в развернутых высказываниях формулировать свои впечатления от увиденного или выражать свои чувства.

Но, как свидетельствуют наблюдения, не только дети зачастую ощущают определенные трудности в осознании специфических языковых особенностей описания, но и педагоги не имеют достаточно четких представлений о грамматических, структурных и функциональных особенностях текстов-описаний, психолингвистических основах порождения ребенком высказываний данного типа, его роли в развитии мышления и монологической речи.

В нашем исследовании под описанием понимаем функционально-смысловой тип речи, представляющий собой монологическое сообщение, содержащее перечисление одновременных или постоянных признаков предмета и имеющее определенную языковую структуру. Следует отметить, что в описании природы одновременными считаются не только те признаки, которые соотносятся с определенным моментом времени (час, минута, секунда, день), но и для определенного продолжительного промежутка времени (пора года, месяц). Например, «Снег на полях. Лед на речках. Метель гуляет. Когда это бывает? (зимой)» — описание зимы. Одновременность признаков требует употребления глаголов в одинаковых видо-временных формах.

Для анализа синтаксического строения описаний, которые способен создать 6-летний ребенок, и определения особенностей языкового содержания, присущего описательным высказываниям детей этого возраста, мы показывали детям картинку с изображением сказочного героя или игрушку и предлагали лучше выразить свое мнение об увиденном.

Прежде всего, продемонстрируем, какие виды словосочетаний и предложений чаще всего встречаются в детских описаниях, а какие первоклассники в своей речи почти не используют. Строя описания, 55% детей 6-летнего возраста употребляют словосочетания «существительное + существительное с предлогом» (*кофта в полосочку, девочка в платье*), 42% детей используют словосочетания «прилагательное + прилагательное с предлогом» (*серое с белым платье*). Некоторые дети (3%) пытаются построить описание, используя наречия: *бегает быстро, сидит ровно*. Другие виды словосочетаний, которые служат для построения описания в речи взрослых, в детской речи или вообще отсутствуют, или встречаются в единичных случаях.

В 75% простых предложений, которые создают дети, прилагательные встречаются в составе составного именного сказуемого: *Кофточка беленькая. Передник желтый с белым*.

В детских описаниях 25% предложений являются сложными, из них 10% составляют сложносочиненные и 15% сложноподчиненные предложения. В сложносочиненных предложениях шестилетние дети чаще всего употребляют союз «и»: *Котик черненький, и он у меня заводной*. Союзы «а» и «но» почти не используются.

Рассмотрим, какими частями речи выражены главные и второстепенные члены предложения в детских описаниях. В роли подлежащего в 85% описаний первоклассников выступает существительное или указательное местоимение, в 15% высказываний роль подлежащего выполняет личное местоимение. Лишь в 4% предложений используется глагольное сказуемое. В 96% случаев в детских текстах представлено составное именное сказуемое, именная часть которого выражена прилагательным: 1) *Он* (котик) *рыженький, мордочка у него белая. Носик коричневый*; 2) *В мордочке носик черный. Брови черные, глаза черные, белые и серые*. Определения в речи первоклассников встречаются довольно редко и стоят, как правило, в постпозиции по отношению к определяемому слову: *кукла с глазами голубыми*. В роли дополнения выступают существительные (*покрыта покрывалом*) и существительные с предлогом (*стоит с миской, бантик у мышки, девочка с мамой)*. В роли обстоятельств используются существительные с предлогом (*цветы по бокам, бабочки на платье*) и наречия (в глагольных словосочетаниях) (*стоит удивленно, немного поломала)*.

Анализ детских высказываний показал, что в описательных контекстах ребенок может прибегать к лексико-грамматическим средствам, характерным для других типов речи, уже освоенных им. Так, 15% детей при построении описательного текста (характеристики персонажа) переходят к функционально-смысловому типу речи «рассуждение»: *Я люблю свою белочку том, что у нее пушистый хвостик*. Ребенок может стремиться объяснить, почему именно эти признаки присущи данному предмету: *Красная Шапочка хорошая, потому что она девочка, а Волк плохой, потому что он волк*.

10% от общего количества опрошенных детей, не закончив описывать предмет или интерьер, не выразив суждений о них, начинают разворачивать последовательность действий с этим предметом и тем самым неосознанно переходят к повествованию: *Мою куклу зовут Оксанка. Она держит в руках шарики. И как-то хотел ... С колясочки упал. Перевернулась колясочка и он сразу упал на пол. Девочка его подняла, и он ей очень понравился*.

Описывая предмет по просьбе экспериментатора, дети прибегают к редким в классических описательных конструкциях сложноподчиненным предложениям с придаточными времени (6%): *Она* (уточка) *мне очень нравится. Когда я с ней купаюсь, она вместе со мной плавает*; условия (2%): *Карлсон мне нравится. Если его нажать на животик, он сам летает*; причины (4%): *Я люблю своего зайчика, потому что мне подарили его на день рождения*; изъяснительными (1%).

При создании описательного текста дети используют простые предложения с однородными членами: *На столе лежали тетради, ручки, карандаши и альбом для рисования*. Дети склонны к описанию игрушек, животных с помощью однородных сказуемых: *Автомобиль возвращает и светит*. Реже используются однородные подлежащие: *У куклы голубые глаза и черные ресницы*; *Мне нравятся у него глаза и брови* и определения.

При создании описания дети не используют многих видов предложений, которые обычно часто встречаются в описаниях взрослых, среди них номинативные (Утро. Дождь и ветер), безличные предложения (Метет. Морозит), эллиптические конструкции (Двор у него на посту был небольшой). В детских текстах почти не встречаются характерные для взрослой речи словосочетания, построенные на основе управления, со значением принадлежности (крыло птицы) субъекта действия (рассказ человека), носителя признака (свежесть воздуха), определения (потолок под дуб).

Описывая предмет, дети используют словосочетания «существительное + существительное с предлогом»: *кружочки на платке, кукла в платьице, миска из-под молока, бантик в котика, девочка с сестрой*; «прилагательное + существительное с предлогом»: *белый в полосочку, красный в капельку*. Кроме указанной модели, описывая предметы, характеризующиеся сложностью окраски, дети последовательно перечисляют прилагательные: *Глаза черные, белые и еще раз черные*.

При характеристике действия главного героя, который изображен на рисунке, дети используют словосочетания «глагол + наречие»: *побежал быстро, сидит ровно, покатился далеко*; «глагол + существительное»: *намазывает маслом*; «глагол + существительное с предлогом»: *стоит с миской*.

При описании пейзажа и интерьера школьники подбирают именные предложные словосочетания: *травка по бокам, цветочки на полянке, кроватку в углу*; используют причастные обороты: *заплетенные в косичку (шторы на окнах), сияющие от солнышка*.

Описывая интерьер, изображенный на картинке, дети шестилетнего возраста строят сложносочиненные предложения, используя союзы «а» и «и». Иногда сложные предложения создаются с целю объяснить сказанное: *Маленький мишка показывает ей* (девочке)*, что она немного поломала его стульчик, а мама этого маленького медвежонка, она с миской стоит, так как удивлена, но улыбается, и отец этого мишки тоже улыбается*.

42% шестилетних детей компенсируют отсутствие необходимых языковых средств с помощью жестов, демонстрируя такие признаки, как размер, высоту предметов, или описывая их по памяти, или непосредственно наблюдая.

Характерной особенностью описательной речи детей является неумение делать паузы в соответствии с формальными границами предложений. Детские предложения соответствуют тем единицам смысла, который ребенок хочет выразить, и не всегда совпадают с языковым стандартом. Дети не делают пауз между отдельными частями высказываний до тех пор, пока они не скажут все, что хотели выразить: *Красная шапочка. Шапочка красная, а волосы длинные а волосы короткие желтого цвета, а глаза большие, а мордочка белая, а язычок красный, а футболочка синяя и белая, жилетка красная и белая, а платье у нее этот милый и белое*. Такие тексты свидетельствует о недостаточном уровне развития устной речи, ее интонационной нераздельности. Дети не всегда могут адекватно выразить и передать в речи то, что видят, и подобрать для этого уместные языковые средства.

Результаты исследований детских описаний свидетельствуют о том, что шестилетние дети имеют некоторые навыки построения текстов описательного типа. И хотя их речеязыковой опыт еще недостаточен, чтобы следовать нормам лексико-грамматического оформления построения этого вида монолога, а специально их этому не обучали, дети на интуитивном уровне отбирают синтаксические единицы, которые позволяют построить описательный текст.

Н. М. Юрьева (Москва)

О МНОГООБРАЗИИ РЕЧЕВЫХ ВОПЛОЩЕНИЙ ИСТОРИИ В УСТНОМ ПОВЕСТВОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье кратко излагаются результаты эксперимента по рассказыванию истории, представленной в небольшой книге с иллюстрациями без вербального текста (подробно: Сигал, Бакалова, Пущина, Юрьева 2013). В эксперименте приняли участие 87 детей, посещающих детский сад, в возрасте от трех до семи лет. Основная цель исследования состояла в том, чтобы зафиксировать детский нарратив как целостное явление речевой деятельности на разных этапах его становления у детей дошкольного возраста.

По предварительной *гипотезе* в процессах «действительного использования языка» существует тесная взаимосвязь между познавательным развитием ребенка, развитием понятийного мышления, связной повествовательной речи и ее продуктов.

Нарратив есть тип семантической репрезентации «события» в дискурсе (Dijk 1972: 305; Шабес 1989). Рассматривая сюжет истории как некий концепт или когнитивную структуру, отражающую серию взаимосвязанных эпизодов, каждый из которых имеет свои характеристики (действующие лица, их действия, обстановка, время и место происходящих событий), мы предприняли попытку найти параллель между концептуальным развитием ребенка и структурой детского повествования.

Анализ повествовательных текстов проводился с использованием методики А.Эпплби, разработанной им с опорой на теорию концептуального

развития Л.С.Выготского (Applebee 1978). В ходе анализа учитывались выводы и положения структурного направления в изучении «морфологии сказки» и повествовательного текста (В. Я. Пропп, Ц. Тодоров, В. Лабов), а также данные современных исследований, в которых разрабатывается когнитивно-дискурсивный подход к анализу текста (Сигал 2001; Мальцева 2002).

В ходе анализа выявлены разные формы повествования, в основе которых находится когнитивная событийная структура, которая формируется в процессе развития, входит в индивидуальную понятийную систему ребенка и определяет характер познавательного отношения ребенка к различным явлениям и событиям. Формирующаяся у ребенка понятийная система, представляющая собой «устройство, фильтрующее опыт, благодаря чему представления об окружающем дифференцируются и интегрируются», предопределяет индивидуальные различия в способах восприятия, понимания и интерпретации происходящего (Холодная 2002: 28), которые и получают отражение в том или ином повествовательном продукте речевой деятельности ребенка. Вследствие этого история предстает в детском повествовательном дискурсе во множестве речевых воплощений.

Результаты анализа позволяют сделать некоторые выводы об особенностях становления устного повествования на дошкольной ступени речевого онтогенеза.

Выявлены разные формы повествования, а также основные когнитивно–дискурсивные стратегии, участвующие в процессе воссоздания «событийного» образа в устной речи детей дошкольного возраста. Показано, что процессы порождения связной повествовательной речи у детей в дошкольный период предстают в виде неоднородной совокупности разных по смысловой сложности, целостности и лингвистической связности повествовательных продуктов.

Выделено шесть основных вариантов нарративной формы, которые получили такие наименования, как «скопление» повествовательных высказываний, повествовательные секвенции, примитивный нарратив, несфокусированная нарративная цепь; сфокусированная нарративная цепь, детский настоящий нарратив.

Детский повествовательный дискурс представляет собой специфический ансамбль повествовательных продуктов и является дискурсивным средством организации личного опыта ребенка, отражая процесс формирования «образа события» и когнитивной событийной структуры, его эмоционально-оценочное отношение к событию и достигнутый к конкретному периоду уровень языковой и коммуникативной компетенции ребенка.

Повествовательная форма в виде «**скопления**» повествовательных высказываний в экспериментальных условиях возникает сравнительно редко и отмечена в основном у детей младшего возраста. Эта повествовательная форма подобна формам синкретического мышления, является наименее сложным повествовательным продуктом и создает особую повествовательную структуру: ребенок не обладает когнитивными механизмами для объединения всех частей истории в одно целое, т. е. не синтезирует. Он воспринимает каждый эпизод истории раздельно.

«Секвенции» являются более сложной повествовательной формой, включающей широкий набор содержательных элементов истории. Для повествовательных секвенций характерна тенденция сфокусированности на каждом новом микрособытии в истории, поэтому в повествованиях-секвенциях не наблюдается выделения рассказчиком основного ядра истории и смысловой взаимосвязи происходящих событий. Секвенции представляют собой последовательную цепь повествовательных предложений, объединенных визуальным контекстом. Образ истории имеет характер «бессвязной связности», некоторые эпизоды истории могут вовсе опускаться, либо не осмысливаться как часть общего содержания истории.

Последовательность происходящих событий передается через активное использование темпорального наречия *потом*, выступающего в функции текстового коннектора, связывающего эпизоды истории и результаты действий участников истории. Линейная связность подобных повествований, являющихся простейшим в структурном отношении повествовательным дискурсом, поддерживается единством видовременной рамки (постоянное прошедшее время глаголов), а также референцией к основным участникам событий.

«Примитивный нарратив» характеризуется тем, что ребенок порождает сложный повествовательный продукт, возникающий в связи с членением и развертыванием информации и растущим числом значимых для ребенка сюжетных элементов истории: пространственные характеристики или другие отличительные признаки, уточняющие детали и качества предметов и действий. Поэтому в «примитивном нарративе» отмечается увеличение речевой цепи, микрособытия, входящие в историю, связаны между собой.

Для «примитивного нарратива» характерно появление такого структурно-жанрового компонента повествования, как *зачин*. Смысловое ядро истории вербально может быть не представлено; в смысловом отношении начало и конец повествования не интегрированы друг с другом, но для большинства повествований присуща текстовая связность. В повествовании возникают усложненные синтаксические конструкции, например, с придаточным определительным и относительным местоимением *который*, где придаточное служит для передачи некоторых дополнительных сведений о предмете и, таким образом, распространяет повествование.

Ребенок начинает осознавать важность и многообразие характеристик ситуации, возникающих в каждом новом микрособытии в истории. Однако он развивает следующий эпизод, отталкиваясь от последнего дополнения, не возвращаясь к смысловому центру истории. Все это разрывает синкретическую тенденцию сфокусированности на единственном аспекте каждого нового микрособытия и заменяет его более полным осознанием представленных или, наоборот, не представленных наглядно (например, в иллюстрациях) особенностей изображаемой ситуации. Происходит своего рода расширение повествования вокруг каждого нового эпизода-события, привнесение еще большего числа элементов в историю, добавляющее структурную сложность в повествование, что совсем не упрощает задачу рассказа для ребенка. Тем не менее, «примитивный нарратив» способствует продви-

жению к связным и когерентным формам нарратива, поскольку представляет происходящие события как развивающиеся в связи друг с другом, перенося фокус на каждое новое звено в цепи и, таким образом, расширяя возможный размах представленных событий.

Заметный признак **«несфокусированной повествовательной цепи»** состоит в том, что в повествовании не хватает «фокуса» — смыслового центра, вокруг которого выстраиваются происходящие события, когда история логически реконструируется и выстраивается в речевой цепи. При этом начало истории и конец повествования не связаны.

Однако в «несфокусированной повествовательной цепи» присутствует текстовая связность, которая обеспечивается простейшей языковой связью, основу которой составляет сочинительная связь, отражающая осмысление ребенком происходящих событий как равноправных в развитии содержания истории, что и проявляется на синтаксическом уровне. Для «несфокусированной повествовательной цепи» характерны присоединительные и противительные связи, последовательно используемые в ходе рассказа при соединении отдельных эпизодов истории с помощью наречия *потом* и союзов *и, а, но*.

Повествование в виде **«сфокусированной повествовательной цепи»** характеризуется тем, что ребенок выделяет в речи смысловое ядро истории, которое в некоторых повествованиях вербально может быть «разлито» по нескольким повествовательным фрагментам. В повествовании дается поэпизодное описание каждой картинки, которое, в отличие от несфокусированной повествовательной цепи, характеризуется процессами связывания и центрирования вокруг смысла повествования или его главной темы. Таким образом, начало и окончание истории связаны.

Заметная особенность «сфокусированной повествовательной цепи» и следующей формы повествования — **детского «настоящего нарратива»** — состоит в том, что содержание повествования становится «многослойным». В него включается не только событийная канва истории; в повествовательную ткань внедряется когнитивно-дискурсивная стратегия, связанная с эмоционально-оценочным осмыслением событий рассказчиком или с осмыслением событий от лица главного участника истории.

В детском «настоящем нарративе» сюжет истории становится завершенным в смысловом отношении: окончание связано с первоначальной ситуацией, события и образы вырываются из ситуационного наглядного плана и включаются в речевой и синтаксический контекст. На этой стадии события скреплены центрацией — процессами и механизмами смыслового объединения вокруг темы, тем самым повествование характеризуется и когерентностью, и текстовой лингвистической связностью.

Повествование становится целостным и внутренне завершенным: исчерпано событийное содержание, история и составляющие ее события получили определенное завершение — развязку, которая в подобных повествованиях ребенком может быть оформлена по жанровым нормам в определенных словесных формулах. Аналогичное маркирование относится и к началу повествования, которое в нарративах связано с включением в повествование «пресобытия». Таким образом, в «настоящих нарративах» возникает структурированное смысловое целое, различные части которого скреплены не только элементами грамматической связности, но и смысловой когерентностью.

ЛИТЕРАТУРА

Мальцева Н. Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5-6 лет. Дис. ... канд. филол. наук. — Саратов, 2002.

Сигал К. Я. Сочинительные конструкции и дискурс // Известия РАН. Сер. лит. и яз. — Т. 60. — № 5. — 2001. — С. 42–45.

Сигал К. Я., Бакалова З. Н., Пущина Н. И., Юрьева Н. М. Очерки по синтаксису связной речи. — М., 2013.

Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. — М., 2002.

Шабес В. Я. Событие и текст. — М., 1989.

Applebee A. N. The child's concept of story. Ages two to seventeen. — Chicago press; London, 1978.

Dijk van T. A. Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. — The Hague; Paris, 1972.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Т. В. Базжина (Москва)

НЕУМЕСТНАЯ ВЕРБАЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ, ИЛИ КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЕЙ

Мама, почему ты сначала учила меня ходить и говорить, а теперь хочешь, чтобы я сидела и молчала?!

В коммуникации «родитель–ребенок» изучаются прежде всего речевые произведения детей, будь то ответные реплики или инициативные высказывания. Речевое поведение взрослых столь пристального внимания не привлекает, хотя оно существенно отличается от поведения в диаде «взрослый-взрослый», что дает богатый материал для осмысления как *коммуникативного развития взрослых*, так и свойств русскоязычной коммуникации.

Обратить внимание на трудности взрослого в коммуникации с ребенком побудило прочитанное несколько лет назад обращение: «Господа-родители, а поделитесь историями позора и невоспитанности, а? Что нужно: нужны короткие рассказы (3–4 предложения) о ваших детях-дошкольниках, которые тем или иным образом позорили вас на людях. Ну, в духе той истории, когда мне трехлетний Тимофей в супермаркете при покупке консервов громко сказал: «Поставь эту хрень на место, мама»*.

В собранных лингвистами корпусах детские высказывания такого сорта не наблюдаются, что само по себе заставляет задуматься о полноте анализируемого материала. На просьбу «поделиться историями позора» живо откликнулись родители. Это иной аспект исследовательского наблюдения: родительская память хранит коммуникативные промахи детей, и расцениваются они родителями как личные коммуникативные неудачи (что существенно расширяет представление о коммуникативных неудачах — ср. (Городецкий и др. 1985; Казаковская 2003)**. Третье — и самое существенное: речевая продукция детей воспринимается как свидетельство социальной несостоятельности родителей, поскольку в русской языковой картине мира они ответственны за сказанное детьми.

Обращение к толковым словарям показывает, что *позор* толкуется как 1. бесчестье, постыдное для кого-чего-нибудь положение, вызывающее презрение (словарь Д. Н. Ушакова, словарь А. П. Евгеньевой, Т. Ф. Ефремовой), 2. перен. Что-либо неудачное, плохо сделанное, вызывающее насмешку, презрение, позорящее кого-либо (словарь Т. Ф Ефремовой). Глагол *позорить* толкуется как «оскорблять чью-либо честь, достоинство» и сопровождается контекстами употребления «позорить своим поведением родителей; своими поступками он позорит отца». Данные словарей свидетельствуют о том, что оценка родителей социумом во многом зависит от поведения их детей, речевого в том числе. Фразы *Не позорь меня, Ты меня позоришь* носители языка определяют как частотные в репертуаре родителей, многие признаются, что сами не раз использовали* их в «диалогах» с детьми (в «диалогах», потому что запрет не предполагает дальнейшего развития коммуникации, ставит заслон обмену репликами). С другой стороны, возникает явная аналогия с теми высказываниями, которые З. Вендлер называл «речевым самоубийством»: *Я лгу*, *Я клевещу на вас*, *Я вас обманываю* (Вендлер 1985) и полагал их разрушительными для коммуникации. Родительская фраза *Не позорь меня* совершает «коммуникативное убийство» ребенка, используется она обычно как превентивная мера — как предупреждение ребенку перед контактами в социуме, как требование соответствия возлагаемым на него ожиданиям, в одном ряду с настоятельными требованиями не показывать пальцем, не перебивать взрослых, не участвовать (не влезать) в разговор взрослых и т. д., то есть развивает коммуникативную компетенцию ребенка вполне определенным образом: ему следует знать и осознавать свое место в коммуникации.

Анализ историй «родительского позора» стоит предварить еще одним замечанием: материал такого рода собирается либо по дневникам, либо путем наблюдения; он собирается так же, как К. Бюлер предлагал обращаться с детскими метафорами: это явление сложно для изучения, потому что его нельзя спровоцировать, нужно *иметь терпение наблюдать* за спонтанным речепорождением и фиксировать. Родительские коллекции коммуникативных промахов детей помогает лингвистам в сложном деле создания реальной картины коммуникативного и речевого развития в онтогенезе.

Не претендуя на исчерпанность описания, можно установить типы ситуаций, в которых дети создают родителям социально-коммуникативные сложности.

Первый тип ситуаций коммуникативного дискомфорта родителей, растерянности, непонимания, как себя вести, обусловлен тем, что у детей отсутствует стратегия эвфемии, то есть использования социально принятых обозначений (по Г. Лебону, «изысканные названия для отвратительных вещей»), но при этом детям свойственна наблюдательность и стремление означивать увиденное. Пример: *Идем по улице с дочкой Олей (4 года). На перекрестке милиционер очень внушительных размеров (толстый): — Мама, смотри, какой милиционер толстый, — кричит очень громко Оля. Милиционер все*

* http://katechkina.livejournal.com/435028.html?page=2

** Впрочем, коммуникативные неудачи трактуются и как недостижение инициатором общения коммуникативной цели и прагматических устремлений, отсутствие взаимодействия, взаимопонимания и согласия между участниками общения

* Попутно замечу, что Национальный корпус русского языка дает всего 8 документов на запрос «не позорь меня» и 38 — на запрос «не позорь». Может сложиться впечатление, что эта единица не значима в русской коммуникации. Опыт носителей свидетельствует об ином.

*слышит, прохожие смотрят, оборачиваются. «Тише, он в бронежилете», — отвечаю дочери. Милиционер демонстративно поворачивается к нам спиной. Ольга кричит громко, с удивлением: «Мама, смотри, у него и попа в бронежилете»**.* Описывая ситуацию, автор отмечает поведение всех со-участников: прохожие оборачиваются, привлеченные громкостью звучания; милиционер отворачивается, не желая становиться участником коммуникации, делая вид, что не слышит оценочного суждения в свой адрес; мама пытается снять коммуникативное напряжение, требуя от дочери говорить тише; ребенок настаивает на верности своего восприятия и ставит под сомнение предложенное матерью эвфемистическое описание «*в бронежилете*». Дискомфорт (или публичное неудобство) возникает в силу того, что у ребенка есть лексическая единица *толстый* для обозначения объема, но нет представления о публично не обсуждаемых темах. Стало быть, усвоение языка определяется постижением не только разных грамматических и когнитивных категорий, но и социальных контекстов, определяющих уместность использования той или иной языковой единицы и выбор тем коммуникации.

Второй тип ситуаций можно обозначить как тематические запреты, то есть темы, которые не принято обсуждать публично (своего рода тематическая эвфемия). Пример ситуации*: Моя четырехлетняя дочка Маруся на весь трамвай читала стишки, когда ехала домой с бабушкой. В итоге, весь трамвай с большим удовольствием и умилением слушали и улыбались. Но запас стишков закончился, и Маруся, переполненная эмоциями от такого внимания, сделав паузу, крикнула на весь трамвай: «А еще мой папа мою маму БЬЕЕЕТ БЬЕЕЕТ БЬЕЕЕТ!!!». Это, конечно было не так, и обалдевшая бабушка заставила Маню на весь трамвай признаться, что она это придумала.***

Высказывание ребенка вызывает социальный дискомфорт не только ближнего взрослого (бабушки), но и наблюдателей, поскольку описываемая ребенком ситуация относится к категории социально порицаемых, а главное — изложенное не соответствует действительности. Обратим внимание на коммуникативное реагирование ближнего взрослого: бабушка *заставила* признаться, что изложенное не соответствует действительности, что ребенок *придумал*. Как ребенок придумал описываемое, как возникла фантазия, почему неближнему кругу сообщается дурное о ближнем — вопросы, лежащие вне собственно лингвистической проблематики, разрешение же коммуникативной неудачи — сообщить всем, что придумал, что «конечно же, не так», то есть приведение ситуации к социально приемлемой норме, показывает, что взрослому проще скооперироваться с окружающими, нежели с ребенком. Принцип кооперации П. Грайса претерпевает изменения: взрослый кооперируется со взрослыми, вынуждая ребенка следовать правилам социально дозволенной коммуникации; впечатление, произведенное на дальних, важнее, чем поддержание контакта с ребенком. Тем временем у

* Во всех примерах сохраняется орфография и пунктуация авторов.

** Языковые компетенции взрослых (в рассматриваемом примере — мамы, написавшей «*обалдевшая бабушка*») заслуживают отдельного обсуждения, поскольку свидетельствуют о том, что и взрослые носители не различают регистры бытового и публичного общения.

ребенка нет представления о том, какие темы не обсуждаются вне ближнего круга, публичное означивание чего табуировано.

К этому же типу можно отнести ситуацию «Купи» — просьбы ребенка купить ему *хоть бы хлебушка* или *Пива папе* расцениваются как снижающие социальный статус семьи. Обращает на себя внимание, что в языковом репертуаре ребенка есть дискурсивный маркер *хоть бы,* использует его ребенок вполне прагматически корректно (ср. *хоть бы кто помог*), но с точки зрения взрослого просьба о хлебушке, выраженная в такой форме, является коммуникативным позором, потому что свидетельствует о том, что ребенок «сухой корочкой питается», голодает, в доме нет даже хлеба. Понимает ли ребенок значение *хоть бы,* выражает ли он просьбу о минимуме пропитания, чего именно он хочет и что хочет сказать, родитель не уточняет, не переспрашивает, а воспринимает слова ребенка по правилам взрослого дискурса. В восприятии взрослого сформировано представление, что и в устах ребенка каждое слово значит/выражает ровно то же, что и у взрослых.

Третий тип ситуаций можно обозначить как социальный позор, как нарушение социально одобряемых норм поведения. Пример: *Забираю ребенка из сада. Куча родителей, детей, воспитатели... Помогаю Сонче одеться и нечаянно задеваю ногтем по щеке, слегка.- Ой, доча, прости, пожалуйста! - Она, громко так: «Ничего, мамочка!!! Я уже давно привыкла к боли...». В раздевалке немая сцена....*

Соответствие сказанного ребенком действительности, истинность сказанного не анализируется; высказывание ребенка воспринимается окружающими буквально, а в социальных нормах не предусмотрено причинение боли ребенку. *«Немая сцена», молчание, замирание* — не что иное, как означивание взрослым коммуникативной растерянности, и своей, и окружающих, впрочем, немоту можно трактовать как свидетельство того, что в репертуаре взрослого нет средств адекватного реагирования на высказывание ребенка.

Четвертый тип ситуаций — цитация ребенком высказываний, произнесенных взрослыми, но в «неуместном» контексте — заслуживает особо пристального рассмотрения. Пример (обращаясь к учительнице музыки): *Мама говорит, что вы слишком много разговариваете. — Не надо повторять за взрослыми.* Как же не повторять за взрослыми?! Наблюдая за их реакциями в определенных ситуациях, ребенок учится, как по образцам, устанавливать соответствие «ситуация — слова, которые в таком случае надо произнести». Явное тому подтверждение: *Тут у младшей (4 года) падает кусочек коржика на пол, она смотрит на меня, и, видя мои глаза с немым запретом, поднимает коржик и демонстративно кладет его себе в рот. Пока я буравлю ее взглядом и думаю, как бы не заорать, старшая (6 лет) во спасение сестры громко так, задорно: «Мама, да ладно! Ты же сама всегда говоришь — быстро поднятый кусок не считается упавшим!»* Слова *сама* и *всегда говоришь* показывают, что ребенок точно соотносит то, что говорит, причем говорит регулярно, взрослый, с ситуацией, то есть реагирует ровно так, как — вольно или невольно, осознанно или случайно — привык реагировать взрослый. Тем не менее повторение ребенком его коммуникативного стереотипа расценивается как нарушение коммуникативных конвенций.

Родители зачастую планируют свои действия, обсуждая сценарии в присутствии ребенка (экстериоризация внутреннего планирования), например: *Мама ведет дочку записываться в музыкальную школу. Идет и рассуждает себе под нос: «Купить ей цветы, что ли?! А вдруг не примут — тогда глупо будет с цветами... А если примут, будет стыдно, что пришла без цветов...» Приходят, прослушивание, дочку принимают. Аня встает и говорит своей маме на весь зал: «Вот видишь, какая хорошая учительница оказалась! А ты ей не захотела цветы покупать»*. Пятилетняя Аня делает логически обоснованный вывод, соотнеся сказанное матерью с ситуацией, что свидетельствует о когнитивном развитии ребенка, его способности к анализу. Но мать испытывает коммуникативный и социальный дискомфорт, социальную растерянность (Николаева 1990). Отступление в социальных действиях от словесно декларируемых принципов — пятый тип ситуаций — создает взрослому трудности, разрешение которых требует особых усилий, потому что в коммуникативном репертуаре взрослого нет готовых средств: *Работала в школе, не с кем было оставить тогда 5-летнего сына, идет итоговая контрольная в очень слабом классе, отвернулась, даю списать... Сын подходит и нарочито громким шепотом: «Мама, вон тот мальчик списывает! Это же экзамен, как можно!» Как реагировать — не знала, медленно повернулась :) Дети умными оказались, успели убрать :) А сына пришлось до конца урока развлекать, поблагодарив за сигнал.*

Обращает на себя внимание повторяющееся в разных описаниях противопоставление *громко* о реакциях ребенка и *тихо* о реакциях взрослого, своеобразный инвариант для описания взрослым своего «коммуникативного позора».

Ясно, что возникновение коммуникативных неудач в рассматриваемом круге ситуаций обусловлено тем, что у взрослого не хватает средств, навыков, умений, способностей исправить/скорректировать/разрешить ситуацию. Стало быть, дети развивают коммуникативные способности взрослых.

Лингвистический анализ данных детской речи ценен настолько, что в определенном смысле оказывается, что «онтолингвистика *занимает центральное место в исследовании языка*» (Касевич 2009: 43). Коммуникативный анализ детской речи и бесед с детьми позволяет понять, какие сложности в социальной коммуникации испытывают носители языка и тем самым становится важной частью в осмыслении общественных отношений.

ЛИТЕРАТУРА

Вендлер З. Иллокутивное самоубийство // Новое в лингвистике. — Вып. 16. — М.,1985. — С. 238–251

Городецкий Б. Ю., Кобозева *И. М., Сабурова И. Г.* К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. — Новосибирск, 1985. — С. 64–78.

Казаковская В. В. Коммуникативные неудачи в детской речи (ранние этапы) //Труды Международной конференции «Диалог-2003». Код доступа: http://www.dialog-21.ru/Archive/2003/Kazakovskaja.pdf

Касевич В. Б. Онтолингвистика как центральный раздел языкознания // Проблемы онтолингвистики — 2009 : материалы междунар. конф. (17–19 июня 2009 г., С.-Петербург) . — СПб. , 2009. — С. 39–46.

Николаева Т. М. О принципе «некооперации» или категориях социолингвистического воздействия // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. — М., 1990. — С. 225-231.

М. Д. Воейкова (Санкт-Петербург)

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ СТАТУС РОДИТЕЛЕЙ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КАЧЕСТВО УСВОЕНИЯ ЯЗЫКА РЕБЕНКОМ*

1. **Постановка проблемы**. Связь между социально-экономическим статусом (СЭС) семьи и особенностями усвоения языка детьми, говорящими по-русски, практически не изучена. Эта тема никогда не рассматривалась с профессиональных позиций без учета политического заказа. Ситуация усугубляется тем, что определение СЭС во время политической и экономической нестабильности последних десятилетий было затруднено. Три составляющих СЭС — имущественное состояние (доходы и недвижимость), культурное состояние (т. е. уровень образования) и социальное состояние (контакты и связи) — находились в разительном противоречии, поэтому существовавшие в то время критерии определения СЭС не подходили для анализа. Традиционно в понятие «социального статуса» включаются следующие компоненты: 1) совокупный семейный капитал (денежные и имущественные ресурсы), 2) человеческий капитал (образовательные и культурные ресурсы), 3) социальный капитал (социальные связи по работе, карьере и под.) (Berliner, 2009; & McBride-Chang, 2006). Иногда в числе неблагоприятных социальных факторов рассматривают то обстоятельство, что ребенок является двуязычным или происходит из семьи, язык которой отличается от государственного или от языка окружения и образования. Такая трактовка характерна, например, для (OECD 2010), где рассматриваются обобщенные статистические показатели многих стран и отмечаются случаи негативного влияния мультилингвизма. Более конкретные и лингвистически ориентированные исследования четко разграничивают эти обстоятельства и не относят многоязычие к однозначно неблагоприятным или депривационным факторам (Ravid 2006, Children in Multilingual Settings 2011).

Между тем проблема социального неравенства per se за последние десятилетия значительно усугубилась. В советское время ее острота сглаживалась тем, что имущественное расслоение было минимальным, школьная система и дополнительные спортивные и развивающие занятия охватывали все слои

* Исследование выполнено при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России 2009–2012» , «Коммуникативные стратегии устной речи» № 2012-1.1-12-000-3004-008. Анализ факторов влияния на усвоение языка ребенком проводится в рамках проекта поддержанного ОИФН РАН «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012–2014).

населения и предоставляли действующие социальные лифты. В современной России имущественное неравенство, хотя его уровень и оценивается поразному, достигло невиданного масштаба, а образовательная система не обеспечивает смягчения тех различий, которые могут проявляться с самых первых стадий детской речи. А поскольку реализация основных гражданских прав независимо от происхождения является одной из целей современного общества, нам необходимо начать изучение лингвистических аспектов СЭС и искать пути компенсации коммуникационного дефицита.

Опыт исследования СЭС в других странах показывает, что низкий статус коррелирует с речевыми отставаниями. Так, M. Poy (2008) демонстрирует на материале анализа 47 американских семей, что в среднем в возрасте 2,6 и 3,6 у детей с низким социальным статусом наблюдается отставание в развитии словарного запаса в год по сравнению с их более благополучными сверстниками. При этом наиболее существенными факторами влияния автор статьи считает уровень дохода и уровень образования. Нетривиальной находкой можно считать и то, что разница может быть сглажена в том случае, если родители с низким СЭС информированы о том, что дети нуждаются в вербальном общении. Соответствующие исследования под руководством Д. Равид в Израиле показали, что отставание в объеме лексикона у детей из неблагополучных семей, наблюдаемые уже в возрасте до трех лет, с годами только усиливаются (Ravid 2006). Считается доказанным, что низкий СЭС отрицательно коррелирует с развитием ранней грамотности (Cooper, Roth, Speece & Schatschneider, 2002; Ravid 2006).

Дальнейшая судьба детей из семей с низким СЭС очень различна в разных странах. Как показывает специальное исследование Организации экономического сотрудничества и развития (OECD 2010), влияние социального происхождения на успехи в учебе у студентов не является тривиальным показателем и во многом определяется образовательной политикой страны. Иными словами, общество способно изменить или значительно смягчить отрицательное влияние низкого социального статуса, но эта работа должна начинаться рано. Для успешного осуществления такой образовательной политики необходимо исследовать конкретные причины отрицательного воздействия социальной среды на усвоение языка.

2. Сбор и анализ данных. Для пилотного обследования мы начали делать записи спонтанной речи детей в многодетной семье из сельской местности с низким уровнем дохода и образования родителей. В этой семье шестеро детей в возрасте от пяти лет до 21 года, причем у второй из старших дочерей (в настоящее время ей 20 лет) родилась девочка, возраст которой на момент начала записей в декабре 2012 г. составлял 2,6. Записи производятся с помощью видеокамеры самими членами семьи.

Старшие дочери окончили обычную среднюю школу, средние мальчик и девочка учатся в коррекционной школе-интернате 8 типа, младшие скорее всего попадут туда же. У младших детей наблюдается явная задержка речевого развития: мальчик 6-ти лет заговорил год назад, говорит застенчиво и неохотно, не знает многих простых слов (названий животных и предметов). Девочка 5-ти лет старается не разговаривать, вместо слов употребляет жесты,

часто улыбается, старается не прерывать общение, но и не поддерживает его вербальными средствами. Низкий уровень речевого развития может определяться как внутренними, так и внешними факторами. К внутренним факторам относят задержки когнитивного развития, внешние факторы обусловлены низким СЭС родителей.

СЭС семьи определяется следующими показателями: 1) доход на одного члена семьи не достигает прожиточного минимума, так как постоянно работает только мать (бабушка младшего ребенка), причем ее зарплата не превышает 10000, 2) уровень образования отца старших детей и матери (бабушки) — сельская средняя школа, 3) социальные контакты детей и взрослых ограничены общением с родственниками, причем взрослые члены семьи, особенно отец, склонны к употреблению алкоголя. Сам по себе низкий уровень дохода и образования не играет решающей отрицательной роли, очевидно, что отставание обусловлено особенностями их общения. Цель наших наблюдений — определить факторы, неблагоприятно влияющие на формирование речи, и постараться свести их к минимуму для младшей девочки, чтобы она могла подготовиться к обычной общеобразовательной школе.

3. Неблагоприятные внешние факторы речевого развития. Несмотря на то, что мать (бабушка) также была 10-м ребенком в деревенской семье с низким уровнем дохода, ее собственная речь и стиль общения не выделяются на фоне речи других жителей села. Она охотно, логично и адекватно говорит на все бытовые темы, причем совсем не употребляет обсценной лексики и делает мало ошибок. К особенностям ее речевого поведения следует отнести высокую зависимость от чужого мнения: она старается представить семейную ситуацию как благополучную, скрывая неблагоприятные особенности семейной жизни и придумывая объяснения тем деталям, скрыть которые не представляется возможным. Ее стиль общения с детьми можно отнести к разновидности «позитивного контроля», в то время как отец проявляет крайнюю степень «негативного контроля», ведет себя по отношению к детям резко и агрессивно, не контролирует лексический выбор, часто использует грубые и оценочные высказывания, демонстрирует нетерпимость. Отличительной особенностью общения детей является то, что они не вступают в словесный контакт между собой, предпочитая подвижные игры без слов и несловесные вокализации. Очевидно, дети воспринимают существующий в семье стиль невербального общения, который резко контрастирует с принятым в городском сообществе стилем вербальной рефлексии, «проговаривания» действий, обсуждения и дальнейшей кооперации на основе словесного общения. При этом следует отметить, что дети очень доброжелательны по отношению друг к другу, особенно по отношению к младшим.

По существующим литературным свидетельствам можно предположить, что вербальное общение является не единственным стилем поведения. Невербальное общение характерно для жителей многих северных стран, для некоторых религиозных сообществ (например, для буддистов), а в России — для устоявшихся традиционных форм общежития. В большинстве таких сообществ отмечается строгая властная иерархия, распределение ролей и обязанностей, монотонность ежедневной жизни, не требующая словесных

обсуждений, а также поголовная занятость, отсутствие досуга. Не случайно разговорчивость в традиционных представлениях считается отрицательным качеством. Однако именно это качество и обеспечивает детям богатый и полноценный инпут, необходимую языковую информацию, служащую основой для усвоения языка.

4. Особенности инпута. Имеющиеся у нас данные записей недостаточны для количественного сопоставления с уже накопленными образцами речи представителей среднего класса. Описательная характеристика речи матери (бабушки) отражает следующие особенности: ее речь строго ситуативна, т. е. неизобретательна. Основное содержание высказываний — требования действий (*поди сюда, дай книжечку, посмотри, мой ручки*) и констатация происходящих событий (*яйцо снесла, машина проехала, смотри, птичка летит*). Для этого стиля общения нехарактерна рефлексия по поводу событий (*а что мышонок хотел?*), обсуждение качеств (*лисичка добрая или злая?*). Лексический запас ограничен названиями действий и объектов, которые находятся в поле зрения говорящего, а следовательно, невелик. Исследования на материале других языков показывают, что в семьях с низким СЭС часто отсутствуют книги или привычка совместного чтения. Например, в одной из американских анкет на эту тему в вариантах ответов на вопрос «Сколько книг у вас в доме?» дается ответ «менее 5-ти». Иными словами, дети из такой семьи, попадая в школу или детский сад, могут производить невыгодное впечатление не в силу своих ограниченных способностей, а в силу того, что принятый в их семье стиль общения контрастирует с социально одобряемым стилем. Поэтому нам представляется разумным разработать некоторые меры и рекомендации по адаптации таких детей. Одной из мер может быть выявление таких детей и организация для них дополнительных занятий на базе начальных школ весной перед поступлением в первый класс. Другой мерой может быть создание игровых программ, которые позволят резко увеличить количество и разнообразие языкового материала, доступного детям. Такие разработки были бы полезны и для детей-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

Berliner D. C. Poverty and potential: out-of-school factors and school success. Boulder, CO and Tempe, AZ: Education and the Public Interest Center, University of Colorado/Education Policy Research Unit, Arizona State University. — 2009. Retrieved from http://epicpolicy.org/publication/poverty-and-potential

Children in Multilingual Settings. Abstracts of the International Conference held in Vitautas Magnus University, Kaunas, 3-4 November 2011.

Chiu M. M., & McBride-Chang C. Gender, context, and reading: A comparison of students in 41 countries. Scientific Studies of Reading, 10. — 2006. — P.331–362.

Cooper D. H., Roth F. P., Speece D. L., & Schatschneider C. The contribution of oral language to the development of phonological awareness // Applied Psycholinguistics. — 2002. — № 23. — P. 399–416.

Lau J. Y.-H., & McBride-Chang C. Home Literacy and Chinese Reading in Hong Kong Children // Early Education and Development. — 2005. — № 16. — P. 5–22.

McBride-Chang C., & Ho C. S.-H. Predictors of beginning reading in Chinese and English: A two-year longitudinal study of Chinese kindergartners // Sc.St. of Reading. — 2005. — № 9. — P. 117–144.

OECD PISA. Results: Overcoming Social Background — Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). — 2010 // Код доступа: http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en, 21.05.2013

Rowe M. L. Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill // Journal of Child Language — 2008. — № 35. — P. 185–205.

Л. А. Данюшина (Ростов-на-Дону)

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

Значимость социального окружения для речевого онтогенеза подчеркивается большинством онтолингвистов (Доброва 2007; Петрова 2006; Хохловская 2009 и др.). Социокультурный статус семьи, где дети проходят первый этап социализации, влияет не только на уровень детского речевого развития, но и в целом на специфику формирования языковой картины мира ребенка, репрезентированной в его лексике. Следует заметить, что дети копируют особенности речевого поведения прежде всего того взрослого, который чаще всего с ними общается. К примеру, если ребенок больше времени проводит с бабушкой, то происходит усвоение именно ее речевых стратегий.

В связи с этим вспоминаются слова К. И. Чуковского о роли семьи в развитии детской языковой личности: «Нередко приходится наблюдать, как отражается в детских разговорах семья. Специальные технические термины, свойственные отцовской или материнской работе, перекочевывают в речь малолетних детей и начинают своеобразно служить их интересам и надобностям» (Чуковский 1965: 127). Так, девочке из семьи сапожника лечение человека представляется процессом, идентичным ремонту обуви, который она ежедневно наблюдает. Для сына продавца платьев критерием измерения его чувств к матери становится номерная система, применяемая в магазинах: «*Я всех люблю одинаково, а мамочку на один номер больше*» (Там же: 128). Эти и другие уже ставшие классическими примеры высказываний детей из книги «От двух до пяти» свидетельствуют о том, что специфика профессиональной деятельности взрослых, и даже шире — род их занятий, влияет на становление языковой картины ребенка, объективированной в лексическом компоненте его речевой продукции.

Анализ речевого материала, полученного в результате лонгитюдного наблюдения за Андреем С. в период с 2 до 5 лет, демонстрирует влияние отца на формирование его языковой картины мира. Несмотря на то, что оба родителя проводили с Андреем относительно равное количество времени, с раннего детства он отдавал предпочтение таким выполняемым вместе с отцом занятиям, как ремонт домашней мебели, бытовой и санитарной техники, замена электропроводки и др. В связи с этим в ряду первых слов Андрея оказались лексемы, связанные с соответствующей хозяйственной деятельностью, например: *ботик* (болтик), *гака* (гайка), *дель* (дрель), *гозь* (гвоздь)

и др. В возрасте 3-х лет влияние отца на ребенка усилилось и в личностном, и в речевом плане, так как в этот период у детей происходит половая идентификация, и мальчики перестают говорить о себе в женском роде (например, *я нашла*, *спала* и т. д.) (Выготский 2005). Наш ребенок заявил, что он — мальчик, а мама — девочка, обозначив так свою принадлежность к мужскому полу. Указанная дифференциация проявлялась в речевых ситуациях во время занятий, характерных для представителей мужского пола (например, военно-стратегические игры на компьютере, процесс ремонта сантехники, установка электрооборудования и т. д.).

Следует заметить, что специфика профессии отца, связанная с электромонтажными работами, определила характер занятий с ребенком и вызвала повышенное внимание Андрея к соответствующей сфере деятельности. Приобщение к миру «мужских дел» сформировало у ребенка стойкий интерес ко всему, что относилось к сантехническим и электромонтажным работам. Подобные увлечения Андрея обусловили особенности его языковой картины мира и задали определенный вектор речевого развития дошкольника. В результате уже с 2–3-х лет в речи ребенка стали появляться слова типа *сопротивление, напряжение*, *электричество*, *кембрик* и др. Примечательно, что первые два слова могут иметь несколько значений. Так, слово *сопротивление*, с одной стороны, передает значение ‘борьба с чем-то или кем-то’, с другой — ‘электрическое сопротивление’, то есть способность проводника препятствовать движению электрического тока. Интересно, что в речи данного ребенка актуализировалось только второе значение. Например, став свидетелем диалога взрослых о сопротивлении человека обстоятельствам, он заметил: *А! Сопротивление! Это из электричества...* Лексема *напряжение* трактуется ребенком как ‘разность потенциалов между двумя точками электрической цепи’, то есть в его языковом сознании актуально только то значение, которое характеризует работу электрика. Соответственно на вопрос о том, чем он любит заниматься, ребенок отреагировал фразой: *Ну, как чем? Напряжением, конечно!* В данном контексте в слове *напряжение* совмещены значение термина и все ассоциации, связанные с работой электрика.

Интересной кажется ситуация, когда в возрасте трех лет ребенок имитировал процесс письма и водил ручкой по бумаге, при этом проговаривая: *папа*, *мама*, *кошка*, *компрессор*, *кумулятор* (аккумулятор). Как видим, представленный лексический ряд очертил круг интересов и привязанностей Андрея, где важное место отводится предметам из области электротехники. Уже к пятилетнему возрасту ребенок свободно оперировал специальной лексикой, характерной для работы электрика. Такие слова-профессионализмы, как *трансформатор*, *реле*, *предохранитель*, *диодный мостик*, *преобразователь*, *переменный* и *постоянный ток* и др. прочно вошли в состав детского тезауруса. При этом ребенок с удовольствием рассуждал о данных понятиях и с легкостью интерпретировал их значения в беседе с взрослыми:

Р.: *А предохранитель ты знаешь, что делает? Предохранители они... Если где-то замыкает, они взрываются. У них проволока перегорает внутри.*

В.: А для чего они нужны?

Р.: *Ну, если замкнуло, чтобы не сгорела плата. В приемнике что-то замыкает, а оно БУХ — и сгорает. А преобразователь знаешь, что такое? Ну, он сделает из плюс-минуса на солнечные батареи ставить. Там солнце плюс-минус же есть,а там нужен не плюс-минус ток. Для этого ставится преобразователь. Он делает из плюс-минуса переменный ток. А любой диод выпрямляет ток. Вот такой ток идет: дык-дык-дык* (показывает волнообразными движениями)*, а потом выходит ву-ву* (ровную линию чертит в воздухе).

В.: Интересно.

Р.: *А двигатель и солнечные батареи, знаешь, что делают? Двигатель — это такое устройство, которое вырабатывает ток. Ну, вот это устройство может тебе скока хочешь вырабатывать тока. Ну, например, оно тебе вырабатывает 10 вольт, а ты какую-то детальку, не знаю, поставишь, и будет тебе 150 в год. И может все работать: и телевизор, может работать машинка, приемник, счетчик (ну, тот 12-вольтный. Это временный). Когда сломается, сделаем себе солнечные батареи. И все будет у нас работать без проводов. Будет солнце — аккумуляторы отключатся, не будет солнца — аккумуляторы подключатся. Преобразователь в эту схему ставится. Там же большой ток плюс-минус становится переменным, видишь.*

В процессе толкования сложных для восприятия лексем ребенок активно использовал в своей речи звукоизобразительные слова и невербальные компоненты (жесты), что обусловлено доминированием в этом возрасте правополушарного способа обработки информации, обеспечивающего работу наглядно-действенного и наглядно-образного мышления (Седов 2008; Симерницкая 1978). Дошкольник словно рисовал в воздухе образы тех сложных явлений, которые пытался осмыслить и описать.

Несмотря на сильное увлечение «мужскими делами», ребенок немало времени проводил с матерью за чтением, рисованием, лепкой и др. В результате в его лексическом запасе оказались слова и устойчивые выражения, характерные для тезауруса матери, например: *система, провоцировать*, *критиковать*, *замять разговор*. Примечательно, что при этом некоторые лексические единицы на первых этапах осмысления получали субъективное толкование: *Я провоцирую шуруп...* (то есть вкручивает его); *Я критикую этот кран...* (закручивает посильнее); *Это у меня краневая система* (указывая на несколько соединенных кранов). Как видим, только в последнем высказывании ребенок демонстрирует понимание слова система в значении ‘совокупность элементов, связанных друг с другом’.

Таким образом, специфика языковой картины мира ребенка во многом определяется социокультурными особенностями его семьи. При этом наибольшее влияние на становление детской языковой личности оказывает профессиональная принадлежность взрослых, окружающих ребенка, уровень их речевого развития, круг увлечений, виды занятий с ребенком и др.

ЛИТЕРАТУРА

Выготский Л. С. Психология развития человека. — М., 2005.

Доброва Г. Р. Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики. Материалы международной конференции. — СПб., 2007. — С. 57–64.

Петрова Т. И. Детская речь как объект социолингвистического исследования // Филологические чтения. Памяти Н. И. Великой. Сборник научных статей. — Владивосток, 2006. — С. 139–143.
Седов К. Ф. Онтопсихолингвистика. — М., 2008.
Симерницкая Э. Г. Доминантность полушарий. — М., 1978.
Хохловская О. Г. Об интеграционных тенденциях в области онто- и социолингвистики // Вестник Челябинского государственного университета. — Челябинск, 2009. — № 30 (168). — С. 152–155.
Чуковский К. И. От двух до пяти. — М., 1965.

Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург)

ВАРИАТИВНОСТЬ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАЛИЧИЯ/ОТСУТСТВИЯ У НИХ СТАРШЕГО СИБЛИНГА

Проблема вариативности речевого развития детей становится все более часто обсуждаемой в последние годы. Появилось достаточно обоснованное представление, согласно которому речевое развитие детей, в целом подчиняющееся общим (универсальным) закономерностям речевого онтогенеза, во многом зависит и от так называемых индивидуальных различий — как «собственно индивидуальных» (мелких, частных, свойственных именно данному конкретному ребенку), так и (в значительно более существенной степени) «групповых», в том числе так называемых типологических («референциальные»/экспрессивные дети), гендерных (мальчики/девочки), социокультурных (высокий/низкий культурный статус семьи ребенка) — подробнее об этом (Доброва 2011). К числу последних (групповых), как стало очевидным в самое последнее время, имеет смысл относить и различия, обусловленные наличием/отсутствием у ребенка старшего брата и/или сестры (т. е. старшего сиблинга), а также соответствием/несоответствием пола ребенка и его старшего сиблинга.

Вопрос о влиянии на речь ребенка наличия или отсутствия у него старшего сиблинга нельзя отнести к числу хорошо изученных в отечественной онтолингвистике. До последнего времени научных исследований на этот счет практически не существовало. Только в 2011 г. появилось исследование А. А. Золотаревой (Золотарева 2011); также в сборнике, в котором опубликована наша статья, публикуется исследование В. К. Харченко (Харченко 2013). Последнее представляется достаточно знаменательным: когда научная проблема «выходит на повестку дня», то исследователи в разных городах, независимо друг от друга, начинают исследовать одно и то же «актуальное» явление.

Между тем отсутствие соответствующих исследований в отечественной онтолингвистике заставляет нас обратиться, во-первых, к зарубежным онтолингвистическим исследованиям и, во-вторых, к отечественным исследованиям не онтолингвистическим, но связанным тем или иным образом с интересующей нас проблематикой.

Итак, исследования особенностей речевого развития детей в зависимости от наличия/отсутствия у них старших братьев и/или сестер, производились в основном за рубежом (Bates et al 1989). По данным зарубежных исследователей, речь детей, у которых нет старшего сиблинга, лучше речи детей, у которых есть старший сиблинг. Иными словами, указанные зарубежные исследователи утверждают, что речевое развитие детей, имеющих старших братьев и/или сестер, отстает от речевого развития детей-«одиночек». При этом исследователи особо отмечают, что это касается лишь тех случаев, когда разница в возрасте ребенка и его старшего сиблинга не превышает 4-х лет; если она больше, то речь младшего ребенка такая же, как была бы у «одиночного» (в семье) ребенка. Это утверждение психологически достаточно понятно: если разница у детей существенно более 4-х лет, то дети уже не особенно много играют вместе, а если и делают это, то старший скорее принимает на себя не роль равноправного партнера, а роль взрослого-наставника.

В нашей стране проводились исследования индивидуально-психологических особенностей детей (прежде всего интеллекта) в зависимости от порядка рождения, интервалов между рождениями и количества детей в семье (Андреева 1994; Думитрашку 1991). В этих исследованиях было выявлено, что у старших детей интеллект выше, чем у младших, причем чем больше в семье детей — тем ниже интеллект у младших, и последняя тенденция усиливается, если интервалы между рождениями детей становятся минимальными. Не беремся обсуждать вопрос об уровне интеллекта у детей в зависимости от порядка при рождении и прочих отмеченных факторов; некоторые из этих утверждений вызывают у нас сомнения, однако в целом нельзя не отметить, что эти выводы каким-то образом все же коррелируют с вышеприведенными выводами американских исследователей о лучшем речевом развитии первых (не последующих) детей в семьях. Однако указанные отечественные исследования были посвящены не речи, а интеллекту детей, речь же детей в этих исследованиях — за исключением одного небольшого исследования (Белогай, Сонина 2008) — не анализировалась.

Вместе с тем результаты, полученные вышеуказанными исследователями, достаточно очевидно демонстрируют, что речь детей в зависимости от наличия/отсутствия у них старших сиблингов исследовать необходимо.

Изучать этот вопрос (как и многие вопросы онтолингвистики) можно различными путями. Одним из таких путей представляется анализ записей спонтанной речи (диалогов) конкретных пар детей и их братьев/сестер — так называемые case-study. Другим путем изучения проблемы является исследование, основанное на статистически значимом материале (как на материале дневниковых записей спонтанной речи детей и материале родительских опросников, так и на экспериментальном материале). К числу исследований первого типа относится публикуемая в данном сборнике статья В. К. Харченко (Харченко 2013). Исследуя диалоги двух братьев, автор приходит к ряду выводов. Отметим некоторые из них: по прошествии определенного времени оказывается, что этот младший брат знает в итоге не меньше, нежели старший; нередко встречаются ситуации, когда старший по-

правляет младшего, «обучает» языку и не только; младший легче осваивает язык, поскольку его брат нередко выполняет функции строгого контролера, речь же младшего брата становится зеркалом, фокусирующим внимание старшего ребенка к речи вообще — в особенности на фоне правильной речи родителей; встречаются случаи, когда старший брат задает младшему вопросы и тем самым втягивает, включает его в процесс коммуникации, а младший, отвечая, дублирует некоторые фрагменты вопроса, причем обилие вопросов, которые младший задает старшему (даже в присутствии взрослых), свидетельствует о той роли толкователя, комментатора, которую берут на себя сиблинги.

Считаем эти выводы очень интересными, поскольку они достоверно отражают особенности речевого развития данной конкретной диады. Вместе с тем эти выводы вызывают у нас вопрос: насколько описанная ситуация индивидуальна, отражает особенности речевого развития именно этих двух мальчиков, а насколько характерна для сиблингового общения вообще? Однозначный ответ на этот вопрос дать сложно, однако попытаемся сопоставить выводы В. К. Харченко с выводами других исследований.

Прежде всего бросается в глаза основное различие: если В. К. Харченко утверждает, что младший брат по прошествии некоторого времени знает в итоге не меньше, чем старший, то указанные выше исследователи (в первую очередь (Bates et al 1989)), напротив, говорят об отставании речевого развития младших детей. Разумеется, проще всего объяснить это противоречие индивидуальными особенностями исследованной В.К Харченко диады: она делает свои выводы на основе анализа речевой продукции одной диады, а западные исследователи анализировали речь десятков пар. Вместе с тем мы позволим себе другое объяснение данного различия — более «глобальное», как нам представляется.

Для того чтобы дать это объяснение, обратимся к исследованию, проводившемуся под нашим руководством в 2011 г. магистранткой А. А. Золотаревой (Золотарева 2011). Для своего исследования она использовала 72 МакАртуровских опросника детей от 0,8 до 3,0 и данные эксперимента с 53 детьми от 3,0 до 4,0, имеющими и не имеющими старших братьев и/или сестер. Полученные ею результаты демонстрируют, что считавшееся ранее непреложной истиной положение о том, что словарь не первых детей в семье всегда хуже словаря первых детей, не совсем справедливо. А. А. Золотарева в своем исследовании разграничила активный словарь детей и пассивный словарь, в результате чего получилось, что если активный словарь младших детей действительно отчетливо беднее активного словаря их сверстников, не имеющих старших сиблингов, то пассивный словарь у непервых детей в семье не во всех случаях беднее пассивного словаря детей-«одиночек» того же возраста. Следовательно, можно сделать вывод, что в ряде случаев речевое развитие непервых детей в семье, действительно, хуже речевого развития их сверстников-«одиночек», но в некоторых случаях это различие — мнимое: просто младшие дети, постоянно находясь рядом со старшими лучше говорящими детьми, меньше используют какую-то часть своего лексикона, но их лексикон отнюдь не обеднен; возможно, напротив, что он даже в каких-

то случаях более богат, чем у их сверстников — за счет, например, слов, которые актуальны для их старших сиблингов и которые те используют в своем речевом общении с младшими. Хотя, согласно полученным нами ранее данным, даже уже трехлетние дети способны «подстраивать» свою речь под речевые возможности собеседника (в том числе совсем маленького), все же, очевидно, это «приспосабливание» не находится на таком совершенном уровне, как у взрослого человека: взрослый, в особенности мать, общаясь с маленьким ребенком, обычно все же интуитивно остается в «зоне ближайшего развития» (по Л. С. Выготскому), лишь незначительно опережая его речевое развитие; старший же сиблинг, возможно, в чем-то учитывает эту «зону ближайшего развития», а в чем-то, увлекшись, все-таки уходит вперед, за пределы зоны ближайшего развития младшего, но тем самым обогащает словарь младшего — если когнитивные возможности этого младшего уже позволяют адекватно «принять» эти новые элементы словаря.

Если мы посмотрим на выводы В. К. Харченко именно под таким углом зрения, с учетом богатства не только активного, но и пассивного словаря, то станет очевидно, что, говоря о том, что младший брат в итоге знает (подчеркнем это слово) не меньше старшего, она, по-видимому, имеет в виду совокупность активного и пассивного лексикона младшего из братьев. Это еще раз подчеркивает, насколько правильно при сопоставлении речевого развития детей, имеющих и не имеющих старших сиблингов, да и вообще речевого развития детей, учитывать данные не только их активного, но и пассивного лексикона.

Остальные выводы В. К. Харченко интересно рассмотреть с учетом пола обоих детей. Отметим сразу, что эти выводы входят в противоречие с данными, полученными на большом статистическом материале в исследовании А.А.Золотаревой.

В своей работе А.А.Золотарева исходила из интересной идеи: она исследовала речевое развитие детей не только в зависимости от того, есть старший сиблинг или его нет, но и в зависимости от соответствия/несоответствия пола ребенка и его старшего сиблинга. Дети были разделены на «однополые пары» (условное название для пар детей, у которых младшие и старшие дети одного пола) и на «разнополые пары» (условное название для пар детей, у которых младшие и старшие дети разного пола).

Результаты А. А. Золотаревой, полученные на основе Мак-Артуровских опросников.

Из приведенных данных можно сделать следующий вывод: не говоря уже о явном речевом опережении девочек (это общеизвестно), имеется существенное различие в речевом развитии детей из «однополых» и «разнополых» пар: в ситуациях, когда пол детей совпадает, результаты во всех случаях (без исключения!) лучше, чем в ситуациях, когда пол детей не совпадает. При этом самая «благоприятная» ситуация — у младших девочек из «однополых» пар (пассивный лексикон у них даже лучше, чем у единственных девочек), а самая «неблагоприятная» — у младших мальчиков из «разнополых» пар (они отстают и от единственных мальчиков, и от мальчиков из однополых

Таблица 1

	Активный лексикон девочки 0,8–1,5	Активный лексикон мальчики 0,8–1,5	Пассивный лексикон девочки 0,8–1,5	Пассивный лексикон мальчики 0,8–1.5	Активный лексикон девочки 1.6–3.0	Активный лексикон мальчики 1,6–3,0
Единственные	17	12	166	163	215	200
Младшие из «однополых» пар	14	9	168	162	204	169
Младшие из «разнополых» пар	11	7	165	160	175	165

пар во всех случаях, причем особенно сильно это заметно в активном лексиконе).

Следовательно, можно сказать, что данные, полученные на обширном статистическом материале А. А. Золотаревой, в некотором смысле входят в противоречие с данными исследования В. К. Харченко, которые показывают, что речевое развитие младшего из братьев нисколько не пострадало от постоянных речевых контактов со страшим, а, напротив, даже обогатилось. В исследовании А. А.Золотаревой подобные результаты были получены только в ситуациях, когда оба ребенка — девочки.

Вместе с тем указанное противоречие, как представляется, абсолютно мнимое. Никакой конкретный случай «не обязан» соответствовать усредненным статистическим данным. Да, обычно речевое развитие мальчиков немного страдает, если у них есть старший брат, но, разумеется, это проявляется отнюдь не всегда. В описанном В.К. Харченко случае оно не пострадало — возможно, потому, что эти дети — дети из семьи с высоким социокультурным статусом. Нам неоднократно приходилось писать о том, что высокий социокультурный статус семьи — не менее важный критерий, чем гендерный, при «прогнозировании» речевого развития детей (см., например, Доброва 2011). Возможно, если бы в исследовании А.А. Золотаревой учитывались не только пол детей и соответствие/несоответствие пола старшего и младшего из детей, но и социокультурный статус их семей (что теоретически крайне интересно, но на практике весьма сложно совместить), ее результаты пришлось бы несколько откорректировать.

Впрочем, считаем важным подчеркнуть, что рассматриваемая В. К. Харченко пара «однополая» (в терминологии А.А. Золотаревой): оба ребенка — мальчики. А ведь именно этот показатель (соответствие/несоответствие пола детей в паре), как демонстрируют данные А.А. Золотаревой, оказывается ведущим.

Для того чтобы продемонстрировать, насколько действительно различаются речевые стратегии старшего участника диалогического общения в парах детей в зависимости от соответствия/несоответствия пола участников диалога, приведем два характерных, как нам кажется, примера.

Первый пример — из записей бесед двух девочек (Даши — старшей и Насти — младшей)*, сделанных М.Д. Воейковой (Детская речь... 1993: 71–81) Даша постоянно берет на себя роль ведущего, лидера, наставника младшей: Д.: *А как тебя зовут?* — Н.: *Даша* (почему-то называет не свое имя, а имя сестры). — Д: *На-астя. А меня как зовут?* — Н.: *Дарья.* — Д.: *А тебя Ася зовут*.- Н.: *Настя.* — Д.: *А сколько тебе годиков?* — Н.: *Два годика*...» (Там же: 74). Даша постоянно корректирует, поправляет младшую сестру: «Н.: *А где лошадь будет сидеть?*** — Д.: *Да лошадь-то будет бежа-ать*» (Там же: 73). Обратим внимание на постоянное проговаривание по слогам старшей девочкой тех слов, которые, с ее точки зрения, должна была произнести (но не произнесла) младшая: «*На-астя*», «*бежа-ать*»: происходит процесс обучения. Даша корректирует не только речь, но и действия младшей сестры: «Н.: *Я делаю цветочек*. — Д.: *Хочешь я тебя научу? Только я тебе для этого покажу сначала, хочешь?*» (Там же: 74). Следствием такого «обучающего» характера общения старшей с младшей оказывается то, что младшая готова повторять за старшей дословно: «Д.: *Это уточка.* — Н.: *Это уточка*» (Там же: 78) и т. п. Любопытно, что инициатором смены тем для общения чаще, как кажется, оказывается младшая, но старшая не только не противится этому, а сразу же «подстраивается» под желания младшей.

Второй же пример — из общения «разнополой» пары (старшего Максима и младшей Иры). Эта пара моложе предыдущей, но сомнительно, чтобы общий характер их общения с возрастом существенно изменился. Старший мальчик либо не обращает внимания на младшую сестру, либо хочет выгнать ее, чтобы она не мешала его общению со взрослым, и вообще чтобы просто не мешала. Максим с экспериментатором обсуждают машинку (руль, двери и т. д.). Ира пытается принять посильное участие в беседе: «*Би-би*! (Громко, а затем тише) *Би-би*. — М: *Убрать ее?* (хочет увести Иру)» (Речь русского ребенка: 66).

Итак, общие закономерности можно сформулировать следующим образом:

1) подтверждаются данные западных исследователей, что активный лексикон богаче у детей, не имеющих старшего сиблинга (однако это, как выяснилось, касается только активного лексикона); 2) обнаруживается, что пассивным лексиконом, в отличие от активного, в некоторых случаях лучше овладевают дети, которые, напротив, имеют старшего сиблинга, но это, если говорить о статистически значимых показателях, касается только девочек, имеющих старшую сестру; 3) выясняется, что дети из «разнополых пар» хуже, чем дети из «однополых пар» и единственные дети в семье, осваивают и пассивный и активный лексикон, и особенно явно это проявляется у мальчиков, имеющих старшую сестру.

---

* Разница в возрасте этих двух девочек немного превышает названный «предел» в 4 года, но не критически; кроме того, они, судя по записям, находятся в постоянном речевом контакте, и речь старшей, хотя и носит некоторые черты речи взрослого, обращенной к ребенку, но не превышает по этому показателю обычных для старшей сестры (старшей на не очень значительное количество лет) пределов.

** Приводим реплику без фонетических особенностей речи младшего ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева Т. Н. Когнитивные и личностные характеристики детей в многодетной семье: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. — М., 1994.

Белогай К. Н., Сонина Н. А. Речевое развитие ребенка в период раннего детства и его взаимосвязь с различными факторами // Л.И. Божович и современная психология личности: тез. междунар. науч. конф. — М., 2008.– С. 36–42.

Детская речь: Тексты, дневники, наблюдения.– СПб., 1993.

Доброва Г. Р. Детская речь: универсальное — общее — дифференциальное — индивидуальное // Онтолингвистика — наука XXI века: Материалы междунар. конф. — СПб., 2011. — С. 36–41.

Думитрашку Т. А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности // Вопросы психологии. — 1991. — № 1. — С. 135–142.

Золотарева А. А. Активный и пассивный лексикон детей, имеющих старших братьев и/или сестер // Вестник студенческого научного общества РГПУ им.А.И. Герцена: Вып.12. Кн. 2 — СПб.,2011. — С. 52–55.

Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. — СПб.,Бохум, 1994.

Харченко В. К. Становление языковой личности ребенка в ситуациях сиблингового общения // Проблемы онтолингвистики — 2013: материалы международной научной конференции. — СПб., 2013. — С. ???

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. — Cambridge, 1988.

В. К. Харченко (Белгород)

СТАНОВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СИТУАЦИЯХ СИБЛИНГОВОГО ОБЩЕНИЯ*

Исследование детской речи традиционно, ожидаемо и естественно ведется через пристальный анализ ситуаций «взрослый – ребенок». «Взрослый» — это наиболее близкий ребенку родственник: мама, бабушка (таких лиц называли ранее «пестунья»), реже – папа, еще реже дедушка малыша. Общение с братом и/или сестрой, по возрасту старшими или младшими, фиксируется и анализируется на порядок реже, что вполне объяснимо. Для такой фиксации необходимо, во-первых, «наличие» невзрослого родственника — партнера по жизни, играм, быту («Брат — это друг, данный природой»), что в стандартной, то есть «малоптенцовой», семье проблематично. Во-вторых, необходимо наличие свободного времени у присутствующего взрослого, «молчащего наблюдателя», по терминологии В. Н. Бабаяна (Бабаян 2008). Наконец, в-третьих, нужна разработка соответствующей методологии, концепции, теории сиблингового общения (не исключено, что даже отдельного направления в онтолингвистике!), поскольку общение с братьями / сестрами открывает такие стороны взросления ребенка и становления языковой личности, которые не просматриваются в ситуациях «взрослый – ребенок». Впрочем, в отличие от гипотез методология и теория

* Проект выполнен в рамках государственного задания НИУ «БелГУ» на 2013 г. (проект 6.8195.2013).

кристаллизуются не до, а во время самого сбора материала и его интерпретации, так что главное – это наличие детей и желания (а где желание, там и время!) наблюдать за «междетской» коммуникацией.

Материалом для нашего анализа послужили: «Корпус детских высказываний (Харченко 2012) и Электронная база детских высказываний (Свидетельство 2012). ЭБ представлена также как приложение к книге «Детская речь: новые материалы, электронная база высказываний» (Харченко 2013) и размещена на сайте (www.kharchenkovk.ru). Кстати, в базе данных, насчитывающей свыше 10 тысяч высказываний, отдельным пунктом выделены диалоги братьев между собой.

Разумеется, «сиблинговый материал» составляет незначительную часть собранного корпуса детского лонгитюда, во-первых, потому, что старший и младший достаточно часто общаются «наедине», во-вторых, как это обычно бывает, тема прорисовывается тогда, когда самое интересное уже упущено. Уточним: заявив об упущенном «самом интересном», мы имеем в виду интересное с точки зрения сиблингового общения. Как раз оно бывает и не схвачено при обычном наблюдении над речью детей и «ожидании» других особенностей детской речи.

Сиблинговая коммуникация — это проблема не только лингвистов, но и психологов и, главное, демографов. Старший брат отнимает игрушку, младший мешает ему заниматься, оба дерутся, ссорятся — все это на поверхности. Более значим позитив. Старший утешает младшего, и наоборот. Женя боялся вспыхивающей красной точки в новом счетчике. Наутро папа заклеил изолентой и фольгой. Женя (4,8,18): *А когда я вырасту – ты отклеишь?* Лев (7,9,25): *Может, ты к тому времени разбоишься*! Разрушен построенный дом, и мама уже не увидит. Женя (3,1,5) успокаивает плачущего Льва (6,2,12): *Баба Вера идет по пеликану. Смешно я тебя насмешил*?

Другие ситуации: младший защищает старшего от родительских упреков, оба вместе дожидаются праздника, один переживает за другого, попавшего в больницу, вместе «дурят», придумывают свои тайны, в конце концов, просто чувствуют тепло друг друга. Этот позитив переживаний имеет отношение к вопросу о демографии, продолжительности жизни, психологии, психотерапии, к вопросу о том, чего бывает лишен один-единственный ребенок в семье. Со вторым ребенком занимаются обычно меньше, чем с первым. (Вспомним реплику из «Войны и мира» Л. Н. Толстого: с первыми детьми всегда мудрят!) Но по прошествии определенного времени оказывается, что этот младший брат знает в итоге не меньше, нежели старший. Поэтому закономерен вопрос о становлении языковой личности в ситуациях не родительского, а сиблингового общения (в дополнение, разумеется, к родительскому!).

Обратимся к собранному материалу. Так называемое сиблинговое общение (общение двух братьев) можно исследовать, фиксируя следующие плоскости, срезы материала:

Первый срез, первый блок классифицируемого материала отражает ситуации, когда старший поправляет младшего, «обучает» языку и не только (см. далее примеры про завуча, Екатерину II). Лев (8,10,7): *Давайте постро-*

им космический корабль без перекрытий. Женя (5,9,2) подхватывает: *И без бензобанка* (смеется). Лев поправляет: ***Бензобака***; Играют дома. Женя (6,3,10): *А сейчас он хочет пикировать вверх*. Лев (9,4,17) поправляет: ***Пикировать, Жень, можно только вниз!*** Женя (3,8,1) Льву: *Не надо вытыкать! Смотри: вытыкнул желтую. <...> Смотри: кошечка везде застряла*. Лев (6,9,8) поправляет брата: *«Застревает», вообще-то, Женя*. Женя (2,10,23): *Маникер*. — Что это? — Лев (6,0,1) с гордостью: ***Маникюр! Я могу расшифровать его язык***. Женя (3,5,21) играет с Левой: А меня зовут *Завуч*. Лев (6,6,29): ***Завуч — это не имя, это профессия***. Женя (5,9,12): *А Екатерина II она хорошая? — Хорошая. — А я думал, она немецкая*. Лев (8,10,19): ***Жень, но враги не обязательно немцы. Это могут быть французы… Немцы меньше всего***.

Наблюдается триада коррекций: самокоррекция, когда ребенок поправляет сам себя (Женя (3,0,16): *Дерева́*, *де́ревы*... А как?), родительская коррекция, когда поправляет воспитывающий ребенка взрослый, и сиблинговая коррекция (поправляет брат или сестра). Точнее, в диаду инициаторов поправок включается среднее звено. Поскольку родной речи мы не столько обучаемся, сколько ее запечатлеваем (Дольник 2007), то ребенку трудно, да и нет необходимости мысленно возвращаться к стадиям ошибок и несуразностей, и речь младшего брата становится зеркалом, фокусирующим внимание к речи вообще. Правильная речь родителей, с одной стороны, и не всегда правильная речь младшего брата, с другой, –пребывая в таком окружении, ребенок начинает осознавать себя языковой личностью, его метаязыковая деятельность ежедневно активизируется ошибками «друга, данного природой». Давно пора сделать одно уточнение: выделяя блок поправок со стороны старшего, мы одновременно наблюдали и ошибки, шероховатости, детскую метафорику самого «учителя», то есть фрагментарное обучение младшего у ребенка проходит на фоне многочисленных своих собственных «ошибок» в ситуациях того же сиблингового общения, например:

Лев объясняет Жене, как ударить: *Надо сначала руки ошеломить!* (9,5,13). С Женей (3,1,11) играем в реку. Протягиваю коричневую деталь: *А это ил*. Лев (6,2,18) включается в разговор: *Ил здесь не водится*.

Разумеется, далеко не каждое «неправильное» высказывание сопровождается поправкой «свыше». Старший брат не методист, не воспитатель, не лингвист, а, как и родители, просто очень близкий человек, будто догадывающийся, что многое поправится само, и помогает этому не-воздействию ситуация игры, предполагающей фантазию и свой набор «неправильностей», как в следующем примере: Женя (5,4,11): *А это наша машина*. Лев (8,5,18): *А что она делает? — Она управлялка*! *— Она рубит головы кому-то. — Нет, нет, она управлялка*.

С одной стороны, младший легче осваивает язык, поскольку его брат работает подчас, под настроение за весьма строгого контролера, с другой стороны, старший формируется как языковая личность, слушая, как говорит младший, даже если не поправляет его. Такое «проживание» в двух срезах родного языка (не замечаемом, своем, и весьма заметном в устах братишки) полезно для воспитания отношения к языку как инструменту общения, что порождает второй, противоположный, срез наблюдаемого материала.

Итак, второй блок сиблингового общения касается не учебы, а подражания, когда старший подражает младшему, начинает играть в «детский» язык: *к папочке на шеюшку, спасибушки* и т. п. Когда младший стал употреблять диминутивные формы (Женя (3,5,11): Я в *манежечке* (прыгает)! *Я хочу конфеточку*! *<...> Ше́юшка*!), то старший отзеркаливал эти формы, вставляя их в качестве юмористической приправы и в свою речь. Так развиваются навыки языковой игры, в частности овладения приемом речевой маски, а по большому счету, развиваются навыки весьма свойственного русскому менталитету креатива речи.

Третий, тоже, как и предыдущие, достаточно большой блок материала, составляют диалоги, когда младший подхватывает реплику брата, и наоборот. Иногда это связано с привнесением комической компоненты. Например: Разговор об опасности на дороге: Вон видишь: машина. Она тихо едет. Лев подхватывает: *и дальше будет*! (9,2,23). Однако значительно чаще подхватывание реплики представляет собой достраивание высказывания и приближение к повествованию, нарративу. Ребенок уже может и сам рассказать о чем-либо случившемся, но, подхватывая и продолжая, он выступает соавтором брата во имя общего текста-сообщения, что проще, чем «все» рассказывать самому. Вот почему младший подхватывает реплику старшего чаще, чем старший дополняет слова младшего.

Лев (6,9,7): *Это когда-то был мой* (новогодний) *костюм*. Женя (3,8,0): *А теперь тебе он мало́й* (мал).

Иногда, подхватывая реплику младшего, старший добавляет образности, то есть вносит не столько юмористический колорит, сколько яркую метафорику, опираясь на лично переживаемое (в то время Лев много занимался в шахматном кружке) и переводя высказывание в метафорический ряд. Женя (3,8,1) из мозаики делает джунгли: *Здесь можно застрять* (заблудиться) *и никогда не вытащишь!* Лев (6,9,8) образно: ***Мат получается***, *Жень? Никуда нельзя пойти животным. Здесь цветок мешает*... Впрочем, и младший хочет получать удовольствие от говорения, подхватывая реплику и добавляя свои краски, например, цитаты из песен. Лев (6,1,26): *Не надо больше вагонов! — Да ладно, Лев, пусть!* Женя (3,0,19) подхватывает: *«Пусть! Пусть дорога вдаль бежит!»*. Лев (6,2,12) построил шалаш колодцем: *Он не так разваливаться будет*. Женя (3,1,5) поет: «*Развалился (разгорелся) день веселый*...». Женя (5,4,5) вспоминает, как год назад с папой ездили на Валаам: *Баб, а ты знаешь, что мы на Валааме делали? Нас не пускали* (на теплоход), *а мы вошли без приказа* (без разрешения). Лев (8,5,12): *Мы вмешались в толпу и прошли*.

Разумеется, ребенок подхватывает и речь взрослого, подражая ей, особенно обращаясь к брату: Взрослый: Лев, иди сюда! Женя (2,11,14) подхватывает: *Лев, иди сюда, я тебе кое-что скажу!*

Подхватывание реплики может иметь форму простого повтора с привносимыми «ошибками», как в следующем примере: Лев (6,0,25): *Баб, дай людей!* Женя (2,11,12) подхватывает: *Баб, дай людёв*!

Сиблинговый материал, записи общения братьев добавляют сведений по антиципации, сохранению следа только что сказанного, поэтому подхватывающая реплика нередко строится на однокоренных узуальных или

окказиональных словах и словоформах. Приведем один из таких окказионализмов. Лев (5,11,17): *Утка в затоне*. Женя (2,10,10) подхватывает: *Утка не затонет!* Лев (6,2,14): *Утром еще ничего не было: ни машин, ни людей*. Женя (3,1,7): А *послеутром*?; Взрослый Льву: *Это когда «Курск» потонул*. Женя (6,0,11) вдруг заплакал: *Да что там? Там наш Дениска* (крестник папы)! Лев (9,1,18): *Да это корабль «Курск»!* Лев повторяет стих. Взрослый Жене: *Ну, имя такое — Мазай*. (Через некоторое время Женя (5,10,23):) *А я бы так не называл своего ребенка Дедом Мазаем!* Лев (8,11,0): *Все студенты будут смеяться? Там ректор упадет со стула!*

Наконец, четвертый блок материала объединяет ситуации, когда оба брата по-детски рассуждают, вращаясь в мире детского сознания и языка, когда ссорятся, когда мирно играют или друг с другом, вместе, или «параллельно», каждый в свое, время от времени бросая реплики будто и не молчащему брату, но с учетом его присутствия. В отношении становления языковой личности это уже развитие синдрома молчащего наблюдателя с фрагментами прислушивания и отказа от прислушивания, увлечения чем-либо своим.

Собственно, четвертый блок по существу, по времени возникновения реплик является первым, ведущим, когда старший брат задает младшему вопросы и тем самым втягивает, включает его в процесс коммуникации, а младший, отвечая, дублирует некоторые фрагменты вопроса. Лев (5,9,23): *Где ты нашел этого динозавра?* Женя (2,8,16): *По коридоре я нашел* (по коридору шел + в коридоре нашел); Лев (6,6,27) Жене (3,5,19): объясняет: *Самое плохое: когда ты на кредите, то нельзя ничего покупать*. Лев (6,9,23): *Жень, можно я в твою пещеру буду играть?* — Женя (2,8,16): *Можно, но у меня мало игрушек хотя*. Женя (3,0,23) в гостях у бабы Наташи на дне рождения, лежит на диване. Лев лезет поцеловать его. — *Лев, уберись куда-то, уберись*. Женя (3,1,5) играет: *Куда мне наплети́ть* (наплести) *паутину?* Лев (6,2,12) говорит за паука: *Можно я отправлюсь в природу посмотреть? А насекомых как ловить? Я сюда сделал капли жидкости*. Женя: *Тебе! Тебе, паук, нали́лась там вода: ш-ш-ш, ш-ш-ш! Все! — Это вода с бромом, она успокаивает*. Женя: *Не-ет! Это не бровная* (бромная) *вода! Это газированная*. Лев: *Не надо* (лезть ко мне), *я плету!* Женя: *А я тоже хочу плисть* (плести)! Лев (8,1,16): *Он* (ястреб) *виноград не любит*. Женя (5,0,9): *Ну, ладно, давайте лопайте вы, травоядные! — Жень, «лопайте» неприличное слово*. <...> *Это им для пропитания* (прокорма) *их домашнего скота*. <...> Лев о зверях: Они дождались долгожданного дня, теперь *надо ждать долгожданного часа*.

Особую группу в этом блоке составляют вопросы младшего к старшему, обилие которых свидетельствует о той роли толкователя, комментатора, которую берут на себя сиблинги, даже в присутствии взрослого. Долго рисуют. Женя (5,8,29): А почему художники рано умирают? — Откуда ты взял? Лев (8,9,3): *Нервы у них, как у Пушкина. Чуть что – и...* Женя (5,1,14): *А почему, когда пилят деревья, там становится* (образуется, остается) *такое пятнышко синее?* Лев (8,2,21): *Это закрашивают*.

К заявленной теме детского нарратива примыкает и блок высказываний о младшем брате или о старшем. Лев (6,0,16) о конструкторе: *Эти загогульки Женька делал! Не знаю, как только у него труда хватило* (терпения хватило)! Лев (6,5,1) по телефону: Мне некогда играть. И Женек у меня *насторожé* (должен следить за братом).

ЛИТЕРАТУРА

Бабаян В. Н. Диалог в триаде с молчащим наблюдателем. Монография. — Ярославль, 2008.

Дольник В. Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. — Л., 2007.

Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2012620918 «Электронная база детских высказываний: материалы к лонгитюдному исследованию (2005-2012)». Зарегистрирована в реестре баз данных 13 сентября 2012 г.

Харченко В. К. Корпус детских высказываний. — М., 2012.

Харченко В. К. Детская речь: новые материалы, электронная база высказываний. — М., 2013.

Д. Н. Чернов, Ю. Ю. Игнатов (Москва)

ПРОБЛЕМА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

В современной науке выделяется ряд направлений в изучении проблемы развития детской речи. В рамках психолингвистического направления решаются вопросы: 1) детского речевосприятия и порождения речи; 2) понимания ребенком слышимой речи и выражения смысла в речи, обращенной к другим людям; 3) речевой креативности ребенка (Речь ребенка 2008). Социальный контекст как важное условие возникновения детской речи подразумевается, однако исследований, специально посвященных изучению социокультурных условий развития детской речи, мало. В психогенетическом направлении оценивается вклад наследственных и средовых факторов в формирование индивидуальных различий по характеристикам языка и речи. Показано, что вплоть до школьного возраста индивидуальные различия в речи определяются факторами общесемейной среды при умеренных влияниях факторов наследственности. Важнейшей детерминантой развития речеязыковых способностей являются особенности детско-родительских отношений (Равич-Щербо, Чернов 2005). Методология психогенетического подхода позволяет констатировать значимость факторов общесемейной среды для формирования индивидуальных особенностей речи, но не раскрыть их психологическое содержание. В рамках социально ориентированного направления изучается роль различных социальных контекстов в возникновении межиндивидуальных различий в речи. Рассматриваются факторы, которые обусловливают особенности детско-родительской коммуникации: со-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований «Модель социокультурной обусловленности речевого развития в онтогенезе», проект №12-06-00237а.

циоэкономический и образовательный статус родителей, возраст матери, гестационный возраст ребенка, структура семьи: многодетность и порядковый номер рождения ребенка, близнецовость, качество и количество дополнительной заботы о ребенке со стороны специалистов по раннему детскому развитию и др. (Чернов 2012). При констатации роли социальной среды в развитии речеязыковых способностей на данный момент не предложено методологически обоснованной модели социокультурной обусловленности становления речи ребенка. Мы рассмотрели проблему с позиций субъектно-деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский). Ориентируясь на концепцию коллективного субъекта (Журавлев 2002), мы разработали психолого-антропологическую модель социокультурной ситуации развития ребенка, ядро которой образует динамическая структура со-переживаний — со-отношений ребенка и ближайшего социокультурного окружения, которые вместе составляют различные детско-взрослые общности, стремящиеся к достижению уровня коллективного субъекта (Чернов 2011а). Мы предполагаем, что коллективный субъект «родитель–ребенок» выполняет важную системообразующую функцию по отношению к особенностям индивидуальности ребенка и условиям социокультурной ситуации его развития. Благодаря диадическому субъект-субъектному взаимодействию, влияния различных биосоциокультурных особенностей на формирование речи ребенка могут быть потенциально скомпенсированы (для негативных влияний) или усилены (для положительных влияний). В своей работе мы используем концепт «языковая компетенция», под которым понимается владение нормами языка и способность адекватно использовать их в ходе реальной речевой деятельности (Божович 2002).

Методики. Для оценки уровня языковой компетенции применялся Гейдельбергский тест речевого развития (далее – Гт) (авторы – Х. Гримм и Х. Шелер), адаптированный и стандартизованный на российской популяции (Михайлова 1990). Для изучения диады «мать–ребенок» как коллективного субъекта использовались методики: «Мы вместе с ребенком» (Чернов 2011б), «Направленность личности» В. Смекала–М. Кучера (Осницкий 1996), опросник диагностики рефлексивности (Карпов 2003), тест-опросник родительских отношений (Варга, Столин 1988), опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (Эйдемиллер, Юстицкис 2000), «Фильм-тест» Р. Жиля (Гильяшева, Игнатьева 1994), «Кинетический рисунок семьи» (Бернс, Кауфман 2003). Для оценки специфики социокультурной ситуации развития детей и с целью собрать данные об их раннем психическом и речевом развитии использована специальная анкета (далее — РА). Вопросы объединены в блоки: 1) биологические и физиологические особенности развития ребенка; 2) социоэкономический статус семьи; 3) особенности речеязыковой среды, создаваемой родителями; 4) конфигурация семьи; 5) история речеязыкового развития ребенка; 6) социокультурные условия развития ребенка; 7) особенности субъектной активности ребенка в сфере общения и овладения речью и языком. Анализ проводился с помощью статистического пакета Statistica 9.0. Для установления взаимосвязи между переменными

применялся корреляционный анализ. С целью выявления структуры взаимосвязи переменных использовался факторный анализ; вычислялись факторные оценки по выявленным факторам.

Выборка. Исследованы 106 детей (48 девочек и 58 мальчиков) в возрасте 5,6–6,7 лет и их матери в возрасте 25–43 лет. Дети не посещают школу.

Результаты и их обсуждение. Для получения обобщенного представления об особенностях детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих старших дошкольников, был проведен факторный анализ. Наибольший вклад в объяснение межиндивидуальных различий по полученным оценкам вносит фактор «Коллективный субъект “родитель–ребенок” на фоне потворствующей гиперпротекции». Фактор выражен в случае, если мать считает воспитание ребенка центральным делом жизни, стремится к удовлетворению потребностей ребенка, предъявляя к нему минимальные требования, чередуя чрезмерность/минимальность запретов в сочетании с минимальностью санкций; мать склонна к расширению сферы родительских чувств, предпочтению в ребенке детских качеств, решению проблемы супружеских отношений за счет ребенка. При этом мать стремится к установлению кооперативных, зачастую симбиотических отношений с ребенком, для нее характерны: высокий уровень рефлексивности, коллективистская направленность личности, взаимосвязь/взаимозависимость с ребенком, высокая интенсивность и расширение сфер совместной с ребенком активности и рефлексивное отношение к совместной жизнедеятельности. Речь идет о сформированном коллективном субъекте «родитель–ребенок»: при наличии взаимосвязи/взаимозависимости между субъектами и рефлексивном отношении субъектов к деятельности наблюдается тенденция к увеличению интенсивности и расширению сфер совместной активности – «генеральный» признак развитого коллективного субъекта (Журавлев 2002). При этом ребенок положительно относится к матери, отцу, родителям как чете, значимым взрослым, любознателен, общителен, умеренно конфликтен, стремится к доминированию в отношениях, социально адекватен, воспринимает семейную ситуацию как благоприятную.

Обнаружены выраженные положительные связи индивидуальных оценок по фактору «Коллективный субъект “родитель–ребенок” на фоне потворствующей гиперпротекции» с итоговой оценкой по Гт и характеристиками языковой компетенции в сферах: морфологии, понимания значения предложений и слов, интерактивного значения предложений и оперирования целостным текстом. Таким образом, сформированность детско-родительской общности по типу коллективного субъекта в сочетании со стилем воспитания ребенка «потворствующая гиперпротекция» положительно обусловливает развитие у ребенка различных сфер, главным образом, речелингвистической компетенции.

Наконец, изучалось опосредующее влияние отношений внутри детско-родительской общности по типу коллективного субъекта на взаимосвязь данных РА и Гт. Мы сделали ряд допущений. Результаты позволяют считать, что при изучении социокультурной обусловленности языковой компетенции старшего дошкольника необходимо учитывать выраженность в структуре

отношений в рамках детско-родительской общности фактора «Коллективный субъект “родитель–ребенок” на фоне потворствующей гиперпротекции». Через призму этого малого социума и целесообразно рассматривать связь языковой компетенции ребенка с многообразием биосоциокультурных условий его развития. В соответствии с этим допущением, вычислялись простые корреляции (ранговая корреляция r_s – Спирмена, рангово-биссериальная корреляция, линейная корреляция r_{xy} — Пирсона) между характеристиками РА и характеристиками Гт, но параллельно подсчитывались частные корреляции $r_{xy\text{-}z}$ между теми же характеристиками при устранении вариации фактора «Коллективный субъект “родитель–ребенок” на фоне потворствующей гиперпротекции». Далее сравнивались корреляционные паттерны и уровни значимости, полученные при вычислении этих двух видов корреляций. Предполагалось, что если различий в паттернах не будет обнаружено, это означает, что различные биосоциокультурные условия жизни ребенка вносят определенный вклад в вариативность оценок его языковой компетенции без существенного опосредования со стороны субъектных особенностей взаимодействия ребенка и родителя. Если же паттерны будут значительно изменяться, это означает, что субъектные характеристики детско-родительских отношений вносят существенный вклад в опосредование биосоциокультурных условий становления языковой компетенции детей. Несомненно, мы можем получить значительное количество взаимосвязей характеристик языковой компетенции с факторами биологического, физиологического, психического и социального развития ребенка. Однако без выявления управляющих этими взаимосвязями характеристик нельзя рассчитывать на адекватное построение коррекционно-профилактической работы. Если в качестве опосредующих эти влияния предположить особенности детско-родительских отношений по типу коллективного субъекта и доказать результативность этого опосредования для становления языковой компетенции ребенка, то будут получены экспериментально подкрепленные основания для психологической работы с детско-родительской общностью с целью построения эффективной для становления языковой компетенции старшего дошкольника социокультурной ситуации его развития.

Опосредующая роль коллективного субъекта «родитель–ребенок» в обусловленности становления языковой компетенции старшего дошкольника различными биосоциокультурными факторами выражается в том, что высокому уровню языковой компетенции ребенка сопутствует:

– использование матерью ресурсов биологического развития ребенка (ребенок – девочка) для целей актуального становления языковой компетенции;

– повышенное внимание матери к ребенку с относительно поздним моторным развитием в раннем онтогенезе с целью компенсации возможных негативных последствий для становления языковой компетенции в старшем дошкольном возрасте;

– компенсация линейного вклада образовательного статуса супружеской пары в уровень языковой компетенции ребенка;

— компенсация недостатка опыта молодых супругов по созданию положительно обусловливающих становление языковой компетенции ребенка ситуаций общения с ним;

— использование матерью свободного времени (мать – домохозяйка) для улучшения языковой компетенции ребенка;

— стремление матери к оптимизации ресурса проживания дополнительных значимых взрослых (родственников) в семье с целью обогащения языковой среды в доме, положительно сказывающейся на языковой компетенции ребенка;

— компенсация относительно обедненной объективной языковой среды ребенка усилиями матери по созданию субъектных условий для улучшения языковой компетенции, например, в виде поддержания у него интереса к чтению и субъектной инициативы к ситуациям чтения;

— улучшение качества субъект-субъектных взаимоотношений при относительном увеличении количества времени, проводимого матерью с ребенком (по сравнению с отцом), в сочетании с возрастающим желанием самого ребенка проводить сравнительно больше времени с матерью, чем с отцом, что приводит к повышению уровня языковой компетенции ребенка;

— компенсация роли относительно позднего начала посещения ребенком детского сада в развитии языковой компетенции; внимательное отношение к трудностям ребенка при адаптации к детскому саду и столкновении с ситуациями взаимодействия с незнакомыми людьми с целью улучшения его языковой компетенции;

— повышенное внимание матери к сравнительно низкому уровню речевой активности ребенка в раннем онтогенезе, приводящее к улучшению его языковой компетенции в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, важнейшей составляющей модели социокультурной обусловленности языковой компетенции старшего дошкольника является детско-родительская общность, функционирующая как коллективный субъект на фоне стиля родительского воспитания «потворствующая гиперпротекция». Коллективный субъект «родитель–ребенок» выступает в качестве системообразующего условия создания оптимальной для становления языковой компетенции ребенка социокультурной ситуации его развития. При этом совместная, обусловленная рефлексивной позицией матери, активность субъектов, составляющих коллективный субъект «мать–ребенок», приводит к оптимизации социокультурных условий жизни семьи для решения задач адекватного становления языковой компетенции ребенка, компенсации влияния одних факторов и усилению позитивной роли других факторов в этом процессе. Результаты исследования могут помочь психологам, воспитателям и педагогам в организации и проведении коррекционно-профилактической работы по формированию оптимальной для становления языковой компетенции ребенка социокультурной ситуации его развития.

ЛИТЕРАТУРА

Бернс Р., Кауфман С. Кинетический рисунок семьи. – М., 2003.

Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьников. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. – М., 2002.
Варга А. Я., Столин В. В. Тест-опросник родительского отношения // Практикум по психодиагностике. – М., 1988. – С. 107–113.
Гильяшева И. П., Игнатьева Н. Д. Методика исследования межличностных отношений ребенка: Метод. пособие. Вып. 7. – М., 1994.
Журавлев А. Л. Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта. – М., 2002. – С. 51–81.
Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
Михайлова Н. Б. Адаптированный вариант Гейдельбергского теста речевого развития детей // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 6. – С. 105–112.
Осницкий А. К. Психология самостоятельности: Методы диагностики и исследования. – М., Нальчик, 1996.
Равич-Щербо И. В., Чернов Д. Н. Психогенетическое исследование индивидуальных особенностей речи в младшем школьном возрасте // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 1. – С. 21–29.
Речь ребенка: Проблемы и решения. – М., 2008.
Чернов Д. Н. Психолого-антропологический подход к анализу социокультурной ситуации развития ребенка // Психология обучения. – 2011а. – № 10. – С. 4–19.
Чернов Д. Н. Проблема диагностики коллективного субъекта «родитель–ребенок» // В мире научных открытий. Серия «Проблемы науки и образования». – Красноярск, 2011б. – № 9.5. – С. 1543–1549.
Чернов Д. Н. Проблема социокультурной обусловленности детской речи // Матеріали Бердянської сесії І Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.). – Днепропетровск, 2012. – Ч. 3. – С. 143–145.
Эйдемиллер Ю. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 2000.

О. В. Астафьева (Санкт-Петербург)

РИФМЫ В ПОЭЗИИ, АДРЕСОВАННОЙ ДЕТЯМ

Поэты, пишущие для маленького — еще даже не читателя, а слушателя, — осознают особую ответственность. Они не только облекают в поэтическую форму обаятельный мир детских впечатлений, не только открывают маленькому человеку мир поэтических образов, порой еще новых тем и чувств, не просто говорят о важном для себя и ребенка. Детский поэт становится проводником в мир поэзии «взрослой», готовит будущего читателя великой поэзии. Может быть, именно поэтому многие элементы поэтической формы в детской поэзии становятся предметом игры — играя, ребенок познает мир. И поэзию, ее тайны и законы тоже впервые открывает в игровой форме.

Важнейший элемент поэтической речи, связанный с ритмической организацией, к которой дети особенно чутки и на повышенном внимании к которой настаивал К. И. Чуковский, — *рифма*. Термин восходит к тому же греческому слову, что и ритм, созвучие не случайно: *рифма важный ритмообразующий фактор, это систематический, предсказуемый, ожидаемый звуковой повтор,* чем и отличается от так называемых «внутристиховых созвучий», *ассонансов и аллитераций*, настойчивых, ощутимых для читателя повторов гласных и согласных звуков, не имеющих систематического, предсказуемого характера. Принято считать, что возникает это явление как следствие синтаксического параллелизма, общими оказываются грамматические признаки, созвучными — суффиксы и окончания. Такие рифмы нередки в фольклоре, например, в пословицах (как аукнется, так и откликнется) или детских дразнилках (Мишка-шишка, Светка-конфетка)... Рифма не только украшает — «расцвечивает» речь (не случайно стих без рифмы называют «белым»). Она способствует лучшему запоминанию — такова ее мнемоническая функция. Насколько легче запоминается слово, если оно зарифмовано, вновь покажет нам пример из К. И. Чуковского. Мы с самого детства помним, что просили по телефону зверушки: мартышки — книжки, зайчатки — перчатки, газели — карусели, а свинья — соловья.

Осваивая богатства языка, малыши открывают радость созвучий. Они сами с удовольствием сочиняют рифмы или включаются в игру, предложенную поэтом: угадай, подскажи рифму. На этом приеме основано немало детских стихов и поэтических загадок: «Очень-очень вкусный пирог» Д. Хармса — Н. Гернет, очаровательные миниатюры Е.Серовой «Подскажи словечко». Или «Зимняя игра» М. Яснова с его обаятельным «А вот и нет», обыгрывание неоправданного рифменного ожидания в итоге приводит нас

к поэту: «Зимой, когда мороз и гололедь // В большой берлоге спал большой ... Медведь? А вот и нет...»

Какое созвучие будет рифмой, а какое нет, дети определяют интуитивно. Вспомним Незнайку, которого поэт Цветик учит версификации. В качестве примера он предлагает рифму «палка — галка», но отвергает предложенный Незнайкой вариант: «палка — селедка». Эта пара неизменно вызывает комический эффект, дети смеются: «Какая же это рифма!» Но попробуем изменить ударение, в каждом слове пары переместим его на последний слог — и неправильная рифма превращается во вполне привычное рифменное созвучие: палка — селедка, напоминая знаменитую пару строк из «Полтавы»: «... Движением руки // На русских двинул он полки ...» Таким образом, вместе с Незнайкой дети открывают важное правило: для «правильной» русской рифмы обязательно созвучие ударных гласных. Рифмы в большинстве своем совпадают с клаузулой и связывают созвучиями заударную часть последнего слова. В теории стихосложения различные типы рифм описаны и классифицированы, равно как и потенциал воздействия, и выразительные возможности таких рифм, как богатые и бедные, точные и неточные, банальные и оригинальные. Известно, что в русской поэзии в области рифм зафиксировано движение от рифмы точной — к неточной, что компенсируется увеличением числа созвучных элементов до последнего ударного гласного, «богатством» рифмы. Вспомним знаменитое размышление Ю. Левитанского:

Что вместо, к примеру, весна и сосна,
Ты нынче рифмуешь весна и весла —
И в этом ты зришь своего ремесла
Прогресс несомненный...

А как обстоит дело в поэзии для детей? Ребенок привык к рифмам точным, «чтобы было складно и ладно», именно такие созвучия оправдывают его рифменное ожидание и чаще всего встречаются в детской поэзии. Причем рифмы богатые, с проникновением созвучия «вглубь строки», доставляют особое удовольствие именно в сочетании с точностью:

У реки волна речная,// у ручья волна ручная (С. Махотин)
Большая рыба камбала// Моржу не по клыкам была (Р. Муха)

Именно на фоне привычной точной рифмы рифма неточная «царапает» восприятие, привлекая к себе внимание непривычностью, неправильностью, а потому эффективно выделяет значимое слово:

А на площадь вышли кони,
Вышли кони на парад!
Вышел в огненной попоне
Конь по имени Пират.

В этом фрагменте все рифмы точные. И на этом фоне печаль нашего пони дана в неточных рифмах:

Разве, разве я не лошадь?
Разве мне нельзя на площадь? (Ю. Мориц).

Тот же эффект «шероховатости» от повышенной эмоциональности создают неточные рифмы в стихотворении Э.Мошковской «Тот, кто в темноте»:

Здравствуй, тот, кто в темноте,
В темной-темной комнате
Прячется за шубой
И сидит угрюмый...

Ритмическое движение, привычное ударение, спорит с рифменным ожиданием, и возникает тем более резкий эффект. С. Махотин делает акцент на неожиданной оценке маминых слов именно благодаря рифме с нарушенным ударением:

Мне грустно: папе на меня
Пожаловалась мама.
...Конечно, я не слушался
И вел себя упрямо.
Но можно было шлепнуть
И даже накричать...
Сама ж меня учила
Не ябедничать...

Р. Муха разбивает последнее слово, как бы воспроизводя веселые прыжки, имевшие столь печальные последствия, что и подчеркивает «неправильная», невеселая рифма, нарушающая привычное ударение:

Он прыгал после ужина
по лужам босиком.
И вот теперь простуженный
и с нас-мор-ком.

Именно в игре дети постигают двойную роль рифмы — ритмическую и семантическую.

Оформляя конец стиха, рифма придает стихотворной строке эффект завершенности. Как и клаузулы, рифмы делят на мужские, женские, дактилические и гипердактилические. Нетрудно уловить, как энергично звучат стихи с исключительно мужскими рифмами, например, начало знаменитого «Мяча» С.Маршака. И напротив, насколько мягко, «женственно» звучание стиха, завершающегося исключительно женской клаузулой: «Я больную пожалею, // Я возьму ее и склею» (Б. Заходер). Клаузула дактилическая, а тем более гипердактилическая, еще более сглаживает эффект завершенности строки, стих звучит затухающим эхом. Такова «Гололедица» В. Берестова.

Семантическая функция рифмы основана на том, что фонетический повтор, особое положение в конце строки, выделяет рифмующиеся слова, придает им особую значимость. В заповедях для детских поэтов К. И. Чу-

ковский настаивал на том, что рифмующиеся слова «должны быть главными носителями смысла всей фразы, ...на них должна лежать наибольшая тяжесть семантики». Это правило он считал «одним из важнейших для себя», и завещал его другим.

Содержательно воздействие рифмы основано на сходстве звучания и несходстве значения. А может быть — все же сходстве, пусть и не очевидном? В поэзии не раз обыгрывалось это свойство рифмы. Вот Винни-Пух, обнаружив шишку и славно зарифмовав ее (мишки-шишки), не просто задумывается, для чего ему пригодится рифмующаяся с ним шишка, но создает стихи. Пух рассуждает (в переводе Б. Заходера):

Не странно ли, что волки
Не могут жить на ёлке.
Живут на ёлках белки,
Хоть ёлки и не елки.

С. Миллиган (в переводе Г.Кружкова) ищет тайную связь рифмующихся слов:

Яйцо рифмуется с лицом,
И это неспроста:
В них много-много общего,
К примеру, круглота.
Рифмуется компот и кот,
и это не случайно:
Сокрыт в компоте сухофрукт,
В котах сокрыта тайна...

В поэтической традиции разных народов существуют такие рифмы, созвучие которых подкреплено содержательной близостью: век-человек, чувство-искусство, радость-сладость и др. Эти точные созвучия настолько привычны, «банальны», что почти лишают рифму ее семантической функции, удивления от созвучия, которое акцентирует смысловую нагрузку. Им принято противопоставлять рифмы оригинальные, привлекающие неожиданностью созвучий. Среди оригинальных рифм значатся составные, и в частности — каламбурные, обыгрывающие состав рифмующихся слов. И если во взрослой поэзии игровая, каламбурная, омонимическая рифма — редкость, то многие детские стихи игру с рифмой делают едва ли не сюжетообразующим или композиционным принципом. Выделив в слове заСЛОН корень, закрепив мнимую этимологию рифмой, Тим Собакин предлагает надежный способ борьбы с непогодой: «Заслонит от бури слон, И получится заслон...» А. Усачев развертывает каламбурную рифму в комичную новеллу: «Плыла в облачках //вобла в очках // и читала журнал с интересом...» На каламбурных, составных и омонимических рифмах основан целый ряд миниатюр Р. Мухи, в которых финальное созвучие настолько же точное, насколько неожиданное: «Жизнь в пруду скучна у жабы, Запустить туда ужа бы»; «Мне кажется, уже не та я», — Сосулька жаловалась, тая»; «В поисках ниток весь дом перерыв, Пришел в магазин он, а там перерыв».

А вот в двустишии О. Григорьева рифма, при всем игровом характере, открывает серьезную проблему: «Я ударился об угол, значит, мир не очень кругл!» Отсутствие точности, последнего гласного в рифме, кажется, и создает эффект угловатости. Если О.Григорьев обыгрывает усиленный рифмой контраст смысловой (угол — кругл), то В.Берестов — стилистический. Не может не вызвать улыбки рифма: сны — штаны. В стихотворении «Репей» возникают важнейшие мотивы русской лирики — одинокое странничество и вещие романтические сны. Герой Берестова тоже «одинокий» бесприютный странник, затерянный в безбрежном просторе «у края степей», видящий «прекрасные сны». Комизм же заключается в том, что герой этот — репей, и сны его, и способ передвижения — далеки от романтики: «в далекий путь» он мечтает отправиться на чьем-нибудь хвосте или штанах.

М. Бородицкая в «Колдунье не колдуется» предлагает читателю пару: «дуется — колдуется». Точная рифма, но как непохожи смыслы! А может, именно похожи? От обиды на весь свет «дуется — и не колдуется». Не получается доброго чуда даже для себя, и рифма, сходство звучания, вновь это акцентируют: получается не вкусный банан из жарких стран, а арктический буран, не сладкий пломбир, а кислый кефир ... Авторский голос ненавязчив, не убеждает, скорее подсказывает: а может быть? «А может быть, кто дуется, тому и не колдуется?» И в итоге поэт ведет читателя к убеждению: созвучие не случайно, в «колдуется» спрятано «дуется», сердится, колдовство редко бывает добрым, как и сами колдуны, волшебство и колдовство обычно противопоставлены как доброе и злое.

Так, играя с рифмой, детские поэты учат читателя-слушателя слышать, замечать и ценить смысловую выразительность созвучий. И тогда, повзрослев, уже не в игровой, а в пейзажной, любовной, медитативной лирике они оценят, как усиливают ликующий эффект зарифмованные «день чудесный» и «друг прелестный». В цепочке блоковских рифм в «Незнакомке», где к слову «пьяными» есть не только рифма прозаическая — «ресторанами», но и поэтичная «туманами», смогут найти ключ к противоречиям стихотворения, в финале рифмующего «сокровище и чудовище». Такой, подготовленный читатель отметит, как усугубляет одиночество лермонтовской сосны рифма «сосна — она»: даже рифмуется сама с собой...

Е. В. Галкина (Санкт-Петербург)

ВОСПРИЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА РЕБЕНКОМ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Язык является главной образующей образа мира человека. Художественные тексты сопровождают ребенка в виде колыбельных песен, детских потешек, стихов и сказок, рассказываемых или читаемых взрослыми, книжек с иллюстрациями и имеют огромное значение, выступая «носителями ин-

формации» о коммуникативных и поведенческих моделях, принятых в обществе (Батерворд, Харрис 2000; Осорина 2000). Знакомясь с художественным текстом, ребенок самостоятельно (на основе нерефлектируемого речевого опыта) постигает языковые правила, которыми пользуется в дальнейшем в процессе своей речевой деятельности. Происходит формирование «чувства языка», «языкового чутья» (Цейтлин 2009). Таким образом, у ребенка раннего возраста процесс развития интереса к художественному тексту может послужить иллюстрацией формирования интереса к языку в целом. Возраст появления интереса к прослушиванию историй и книгам с картинками у детей может быть различным: от 5–6 мес. до 1 года. Среди детей встречаются аудиалы и визуалы. Аудиалы — дети, у которых способность воспринимать художественный текст на слух проявляется раньше, чем способность воспринимать книгу (даже как предмет). Визуалы — дети, которым для восприятия текста поначалу необходима визуальная материальная опора — книга. Есть и дети «смешанного типа», у которых одновременно развивается интерес к чтению и к иллюстрации (Елисеева 2008: 3–4).

Цель работы — проследить развитие интереса к различным видам художественного текста (на примере иллюстрированных книг и устных рассказов) у ребенка от рождения до трех лет. (Говоря об «интересе», мы подразумеваем стремление удержать внимание на «объекте»). Материал для анализа — лонгитюдные наблюдения за развитием русскоязычного мальчика в возрасте 0–30 мес.

Задачи исследования:

1) выяснить возраст появления и динамику развития интереса к а) прослушиванию устных текстов, которые взрослый порождает в ходе повседневного общения с ребенком; б) разглядыванию картинок, иллюстраций в книгах; в) прослушиванию чтения по книге;

2) выяснить, сохраняется ли интерес к художественному тексту при доступности компьютера (телевизора) в качестве альтернативы.

Результаты

1. В возрасте около 4 мес. параллельно с интересом к прослушиванию устных текстов появляется интерес к книге как к предпочитаемому игровому объекту.

2. С 11–18 мес. основным является интерес к прослушиванию устного текста и к совместному с мамой рассматриванию иллюстраций (общение играет первичную роль).

3. Прослушивание текста, читаемого по книге, появляется позже (с 18–19 мес.) и постепенно (к 20–24 мес.) в ситуации выбора становится приоритетным по отношению к «устным» историям и иллюстрациям. При отсутствии возможности слушать книгу устные истории привлекают ребенка больше, чем иллюстрации.

4. Рассматривание иллюстраций становится приоритетным занятием, если ребенок остается один. Коммуникативный аспект совместного их «изучения» постепенно исчезает.

5. Самостоятельно разглядывая изображения, ребенок закрашивает наиболее заинтересовавшие его детали.

6. При чтении по книге наблюдается манипулирование нарисованными предметами и стремление практически воздействовать на ситуацию.

7. Интерес к восприятию художественного текста (книг, устных историй, иллюстраций) у ребенка снижается при доступности компьютерных и телевизионных изображений.

Выводы (формулируются в рамках данного исследования)

1) Коммуникативный аспект играет ведущую роль на ранних стадиях.

Устный художественный текст, представляющий собой живую речь, непосредственно обращенную к ребенку, воспринимается охотнее и раньше, чем читаемый по книге.

2) По мере взросления возрастает интерес к «языковому содержанию» текста, «вытесняя» при этом необходимость в словесном диалоге. (Интересно совпадение данного периода с наступлением лексического взрыва и появлением символической игры.)

3) Рассматривание иллюстраций становится наиболее привлекательным занятием, если ребенок остается один.

4) Характерной тенденцией является подверженность влиянию электронных изображений.

Обсуждение результатов. Значимость коммуникативного аспекта на ранних стадиях в первую очередь согласуется с положением важности социальных взаимодействий для развития интеллектуальных процессов и интереса к языку. «Развитие мышления начинается на уровне социальных отношений между ребенком и взрослым» (Батерворд, Харрис 2000: 221), «независимо от того, где и что показывает взрослый ребенку, важно, чтобы обсуждение наблюдений и впечатлений имело бы форму диалога» (Осорина 2000: 276). Ребенок раннего возраста, воспринимая художественный текст, стремится отождествить «вторичную» реальность с «первичной», настоящей (Елисеева 2008: 21, 35), что подтверждается игрой с нарисованными предметами. Закрашивание частей изображения свидетельствует о появлении способности выделять «необходимые и достаточные признаки, нужные для сущностной характеристики персонажа» (Осорина 2000: 25). Это «выступает предпосылкой и, вероятно, может являться признаком начала формирования у ребенка собственной языковой системы, в частности грамматики, правила которой основаны на выявлении типовых соотношений между морфологическими формами» (Цейтлин 2009: 23). Предпочтение электронных изображений может объясняться привлекательностью новых образов, а также значимостью функционирования зрительной системы (Хьюбел 1990) и незрелостью психических функций маленького ребенка.

Заключение. Появление интереса к различным видам художественного текста на ранних этапах происходит примерно в один и тот же период, имея в своей основе познавательный интерес и стремление к коммуникации. По мере речевого и когнитивного развития меняется степень заинтересованности и соотношение интереса к отдельным видам текстов.

ЛИТЕРАТУРА

Батерворд Д., Харрис М. Принципы психологии развития. — М., 2000.

Елисеева М. Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. — М., 2008.
Осорина М. В. Секретный мир детей глазами мира взрослых. — СПб., 2000.
Хьюбел Д. Глаз, мозг, зрение. — М., 1990.
Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.

В. С. Зубарева (Санкт-Петербург)

ПРАВОСЛАВНЫЕ ПОВЕСТИ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ

Двадцать лет назад, в 1992 году, Борис Ельцин впервые посетил Рождественскую службу в храме Христа Спасителя, в сентябре 2012 года в школах больше 20% родителей нашей страны выразили желание, чтобы ребенок изучал ОПК (основы православной культуры). Сегодня мы становимся свидетелями вторичной христианизации страны.

В дореволюционной детской литературе для авторов важнее всего было нравственное воспитание, православная основа которого подразумевалась. В детских книжках хорошие дети помогали бедным и посещали церковь, это была обыденная практика, нечто само собой разумеющееся. Авторы XIX века умели почти любой эпизод свести к теме страданий бедняков (и сострадания им). Например, рассказ «Зимний вечер или беседа маленьких философов перед камином» (1853) начинается репликой маленького Николя: «Как приятно греться у камина, особенно в такой холод как сегодня!» Ему отвечает девочка Надя: «Правда!.. И сколько бедных людей могли бы позавидовать нам в этом! Сколько бедных принуждены мерзнуть, не имея ни теплой одежды, ни дров!» (Без автора 1853). Миссионерской литературы для детей и подростков, кажется, не существовало, книги учили быть *хорошим* христианином, в наше время задача православных авторов иная — научить подростков быть *православными христианами*.

Направление, позиционирующее себя как православная детская литература, сложилось именно за последние 20 лет, количество произведений, думается, приближается к нескольким тысячам. Даже при поверхностном знакомстве с этим пластом современной литературы больше всего поражает чрезвычайно низкий уровень большинства произведений.

В 90-е годы многие издатели обратились к дореволюционным детским текстам, не обращая внимания на то, что «преобладали в предреволюционной детской литературе (особенно в журналах) слащавые и беспомощные стишки и сентиментальные повести, героями которых были, по выражению Горького, “отвратительно-прелестные мальчики” и такие же девочки» (Маршак 1968). Почти за столетие большинство этих произведений безнадежно устарело, но издателей это не смущало. Например, издательство «Отчий дом» в 1998 году выпустило сборник «Незабудка», куда вошли публикации 1914-1917 годов. В предисловии говорится: «Познакомься с «Незабудкой», и пусть она станет твоим другом. С этой книгой тебе не придется скучать!» (Незабудка 1998). Затем идут приблизительно такие тексты, как в рассказе священника А. Свирестелева «На даче»: «В настоящее время батюшка был

занят вопросом открытия при станции детского сада для детворы прихожан... Громову пришла благая мысль использовать молодые силы своей семьи в этом добром деле...» (Свирестелев 1998) . Подобные произведения не только художественно устарели, но они не способны выполнять миссионерскую задачу, стоящую перед современными православными писателями. Надо заметить, что в настоящее время из авторов первой половины XX века чаще всего издают И.С. Шмелева и В.А. Никифорова-Волгина, произведения которых наполнены поэзией быта и церковных обрядов православных христиан.

В современной православной прозе для подростков, цель которой — привести юную душу к Богу, два основных сюжета, поскольку прийти к воцерковлению в сознательном возрасте можно двумя путями: оказавшись под влиянием верующего человека (таковы, например, повести Юлии Вознесенской «Юлианна, или игра в киднеппинг»; Анатолия Лимонова «Девочка Прасковья», Бориса Гонаго «Чудик») или сделав самостоятельный выбор под влиянием обстоятельств. В повести прот. Александра Торика «Димон» (Торик) главный герой, одиннадцатиклассник Дима, с помощью схимонаха отправляется в загробный мир, чтобы разыскать душу своей любимой девушки Марины и вернуть ее в мир живых. Сюжет представляет собой вольное переложение церковного учения о мытарствах, согласно которому душа умершего проходит череду испытаний, и на каждом этапе бесы представляют список неотпущенных грехов, а ангелы — добрых дел, если список ангелов длиннее, душа переходит к следующему испытанию. (Единого мнения относительно учения о мытарствах, кажется, нет, о. Андрей Кураев, автор учебника по ОПК, относит его к апокрифам (http://diak-kuraev.livejournal.com/15653.html#cutid1)). В повести для подростков герой в сопровождении персонального менеджера Тофика (от нем. Der Teufel) бродит по огромному зданию, напоминающему торговый центр. Каждое мытарство в повести представляет собой не суд, а искушение, и герой, соблазнившись, может подписать контракт и навсегда остаться в выбранном пространстве. В конце повести Димон предлагает остаться в аду вместо Марины (глупая девушка соблазнилась званием королевы красоты), и за это самоотречение их обоих отпускают в мир живых, где Марина приходит в себя после комы, влюбляется в Димона, и они вместе начинают посещать собрания молодых христиан.

На примере этого произведения видно, насколько для православных авторов важно убедить читателей в сосуществовании разных уровней реальности. Бездуховная повседневность подростков, заполненная игрой в компьютерные игры, поглощением фастфуда и прослушиванием богопротивной музыки представляется служением дьяволу и может вызвать только омерзение.

Православные писатели, психологи по образованию, Дмитрий Савельев и Елена Кочергина переписали повесть Виталия Губарева «Королевство кривых зеркал». В «Стране Духа» душа главного героя, пятнадцатилетнего Павла, вынуждена повторять его действия в телесном мире: «Здесь работают простые души, вроде меня, — объяснял он Павлу, пока толстый надзи-

ратель засовывал ему в вену шприц... — Что он нам колет? — зашептал молодой человек, морщась от боли. — Допинг. Кофеин, — объяснил Левап. — Сейчас ещё жрать заставят. И точно, их накормили до отвала какой-то отвратительной пищей. Впрочем, пища была самая обычная: чипсы, шоколадные батончики, орешки, творожные сырки, конфеты. Но у Паши сразу же заболел живот и появилась неприятная отрыжка. — Теперь — читать! — сказал Левап. Мрачный, тускло освещенный зал был доверху забит журналами для тинейджеров. Попадались там и «Плейбои», которые были немного поприличнее. Когда у Павла уже порядком заболела голова и повсюду стали мерещиться голые женщины, их повели слушать музыку. Кругом была куча надзирателей, и увильнуть от работы не было никакой возможности. Их оглушили дикие вопли, несущиеся из огромных динамиков. Причем из каждого динамика звучала своя собственная запись, и в этой какофонии ничего невозможно было разобрать» (Савельев, Кочергина). Вообще музыкальные пристрастия подростков представляются православным писателям особенно греховными: набожный юноша Серафим, готовящийся к экзаменам в духовную семинарию, вечером у костра читает своим сверстникам брошюру «Новые дороги в ад: рок-музыка. Наркомания»: «... примечательно... что все производители рок-н-ролла являются членами сатанинских «церквей». По окончании ритуалов посвящения, когда на пластинку накликано огромное количество демонов, им вменяется в обязанность производить определенное воздействие на тех, кто будет слушать ее...» (Гонаго). В повести Ю. Вознесенской радует бесов музыка группы «Агата Кристи»: «... в библиотеку через окна, вентиляционные отверстия, в жерло камина так и посыпались бесы, привлеченные звуками юлькиной музыки. Они пустились плясать, кривляясь, вертясь... Аня... молча взяла свою книжку и отправилась читать в сад.

— Правильно сделала, детка, — похвалил ее хранитель Иван, идя за нею в сад. — Эта музыка не для хороших девочек» (Вознесенская).

Выглядят эти тексты странно, поскольку в принципе в кофе и чипсах, да и в музыке для подростков нет ничего «неправославного»: они не отрицают догмы, не призывают нарушать заповеди, не стараются обратить детей в другую религию. Отчего же авторы так единодушны в своем агрессивном неприятии подростковой субкультуры? Вероятно, проблема в том, что в современной русской культуре отсутствует представление о том, каким он должен быть, православный подросток. Согласно социальным опросам (например, http://www.pollings.ru/2012/03/skolko-v-rossii-pravoslavnyxg/), в России к православным себя относит 72% населения, но из них меньше половины бывают в церкви больше чем раз в год и только около 4% участвуют в жизни прихода. Типаж представителя «прихрамовой культуры» широко известен.

Воцерковленные герои православных повестей предстают «маленькими взрослыми». Вот портрет девочки, главной героини книги А. Лимонова «Девочка Прасковья»: «Прическу она носила такую, каких сейчас, пожалуй, нигде и не встретишь — две озорные косички до плеч, да еще и повязывала на голове по-старушечьи белый с голубыми горошинами платок. Платье

имела длинное, до пят, и широкое, хотя все это ей здорово мешало при ходьбе по горам и кустарнику... я часто видел, как девчонка крестится, молится, кладет многочисленные поклоны на восток, а то и вообще бухается на колени и шепотом просит о чем-то невидимого Бога» (Лимонов). А вот как, не без иронии, пишет об одежде православной женщины Ольга Гуманова, главный редактор журнала «Матроны.ру»: «Освободившиеся же площади в шкафах должны занять длинные юбки, целомудренные платья, скромные сарафаны, и, конечно, дюжины три самых разнообразных платков на все случаи жизни» (Гуманова).

Художественное пространство православных повестей наполнено сюжетами, свойственными народному православию, фольклору. Выше уже говорилось о скорее апокрифической основе повести А.Торика «Димон». На страницах православных детских книг часто встречаются бесы, ведьмы, колдуны. Противник собирающегося поступать в духовную семинарию Серафима — юный колдун, которому умирающая колдунья вместе со страшной «черной книгой» передала свою силу. Мачеха Юли и Ани из трилогии Ю. Вознесенской, ведьма Жанна, отправляет падчерицу в Ирландию в школу для ведьм «Келпи», бесы сопровождают в трилогии всех, кто не исполняет церковные обряды. И наоборот, все бесы сразу же убегают, стоит герою прочитать молитву. Исполнение обрядов, утренние и вечерние молитвы являются необходимым и достаточным средством для защиты от бесовских козней. Обряды заменяют героям трудную духовную работу, они уже совершенно хороши оттого, что ходят в церковь и читают молитвенное правило.

Думается, что детская литература является зеркалом, в котором отражаются проблемы современного религиозного сознания: обрядоверие, суеверие, агрессивное отношение к инакомыслию.

Ситуация вокруг детской литературы вызывает обеспокоенность представителей самой РПЦ. Как отмечает председатель Издательского Совета РПЦ митрополит Калужский и Боровский Климент, «сегодня ощущается недостаток в интересных добрых книгах для детей. Мало развивающей литературы для подростков» (http://izdatsovet.ru/vm/nashim_detyam/).

Как будет дальше развиваться православная детская литература, вернется ли время «отвратительно-прелестных» мальчиков и девочек, появятся ли произведения уровня «Хроник Нарнии» — покажет время.

ЛИТЕРАТУРА

Без автора Зимний вечер... // Повести и рассказы для детей, 1853. — С. 147

Вознесенская Ю. Юлианна или игра в киднеппинг// http://www.golden-ship.ru/load/knigi_dlja_detej/quot_julianna_ili_igra_v_kidneping_quot_voznesenskaja_ju_n/13-1-0-609

Гонаго Б. Чудик // http://www.golden-ship.ru/load/knigi_dlja_detej/chudik_ganago_boris/13-1-0-704

Гуманова О. Не быть стервой // http://www.pravmir.ru/matrony-ru-ne-byt-stervoj/

Лимонов А. Девочка Прасковья // http://православная-проза.рф/proizvedeniya-pravoslavnyix-pisatelej#limon

Маршак С. Я. О себе //Маршак С.Я. Собрание сочинений: в 8 т. — Т. 1. — М., 1968. — С. 10

Незабудка: Рассказы и стихи: (Подгот. по публ. В журн. «Незабудка», 1914—1917 гг. — Романов-Борисоглебск: Храм Воскресения Христова; М: Отчий дом, 1998 — С.3
Савельев Д., Кочергина Е. Страна духа // http://www.савельев-кочергина.рф/knigi.html
Свирестелев А. На даче // Незабудка: Рассказы и стихи: (Подгот. по публ. В журн. «Незабудка», 1914–1917 гг. — Романов-Борисоглебск: Храм Воскресения Христова; М: Отчий дом, 1998 — С. 159
Торик А. Димон // http://www.golden-ship.ru/load/knigi_dlja_detej/dimon_torik_a/13-1-0-664

В. Н. Карпухина (Барнаул)

КОГНИТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ТЕКСТОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Лингвоаксиологические стратегии текстопорождения, реконструируемые интерпретатором текста на базе результатов текстовой интерпретации (в ситуации межъязыковой коммуникации) или на базе информации, заложенной в интерпретируемом тексте (в ситуации внутриязыковой коммуникации), позволяют вероятностным образом моделировать стратегическое содержание «черного ящика» авторского и переводческого сознания, который на начальном этапе развития когнитивно-дискурсивной парадигмы знаний в теории языка выступал в качестве основной «компьютерной метафоры» человеческого сознания (ср.: Шаумян 1963; Schank 1984; Кубрякова 1997; 1999 и др.). Провозглашая когнитивный аппарат человека разделенным на две неравные части (the actual brain itself (the hardware, really) and the knowledge or information it contains (the software) (Schank 1984: 43)), Роджер Шенк мог бы отнести стратегические компоненты сознания, отвечающие за процесс создания текстов, ко второй части (the software).

В процессе текстопорождения и автором текста, и его интерпретаторами используются приоритетные стратегии, то есть этот процесс основывается на действии лингвоаксиологических стратегий. Однако если перед автором всегда стоит задача вербализации еще не до конца оформившегося замысла текста, то перед интерпретатором (особенно в ситуации межъязыковой коммуникации) — задача «перевоплощения» уже вербализованного текста. «С точки зрения писателя, текст никогда не бывает окончен — писатель всегда склонен дорабатывать, доделывать. Он знает, что любая деталь текста — это лишь одна из возможных реализаций потенциальной парадигмы. Все можно изменить. Для читателя текст — отлитая структура, где все на своем — единственно возможном — месте, все несет смысл и ничто не может быть изменено. Автор воспринимает окончательный текста как последний черновик, а читатель — черновик как законченный текст» (Лотман 1996: 112). Как нам кажется, переводчик-интерпретатор и последующие интерпретаторы переведенных текстов снимают смысловую статичность исходного текста, поскольку потенциал текстовой динамики заложен в возможности интерпретаций текста и в возможности межтекстовой деривации.

Итак, автор текста делает выбор между разнообразными «реализациями потенциальной парадигмы» текста; переводчик, занимающий позицию, которая колеблется от полюса интерпретатора к полюсу автора нового текста, выбирает между возможными перевоплощениями текста. Для каждой из приоритетных стратегий, используемых автором и переводчиками, избираются определенные аксиологические параметры.

Этапы процесса вербализации могут быть обозначены как движение от расчленения исходного замысла к пропозиционализации и категоризации, то есть поиску «подходящих слов и фраз для передачи идей об объектах и событиях» (Чейф 1983: 39) (ср. совмещение разных моделей вербализации замысла в работе: Кобозева 1990: 127). Подобные лингвистические модели относятся к классу «Мысль → Сообщение», где мысль противопоставлена смыслу как интеллектуальный стимул, стартер динамического, совершающегося во времени акта коммуникации (Кибрик 2005). Нам представляется необходимой разработка моделей «обратного» типа, направленных от сообщения–текста — к порождаемым им смыслам и порождаемым им новым текстам (см. подробнее: Карпухина 2012).

К основным стратегиям текстопорождения относятся членение исходного замысла текста, пропозиционализация и категоризация его смыслов. Действие такой стратегии текстопорождения, как членение исходного замысла текста, связано с «отсеиванием» концептов, нерелевантных для воплощения замысла автора. Поскольку эта приоритетная стратегия предназначена для наиболее точного и адекватного выражения мысли, «исходные структуры, к которым применяется приоритетная стратегия, не синонимичны результирующим структурам» (Бергельсон 1981: 354). Интерпретатор не может восстановить все многообразие концептов, составляющих для автора парадигму выбора исходного концепта для текста. Однако на основании действия приоритетных стратегий при интерпретации текста интерпретатор может выделить центральные концепты рассматриваемых текстов. Аксиологическим параметром для действия данной стратегии является позиция концепта в системе концептов текста и гипотезы о семантическом развертывании текста. Иерархия исходной концептуальной информации в художественном тексте может быть представлена следующим образом: концепт заглавия > концепт начальной строки (высказывания) > остальные концепты в тексте > ассоциативно «притягивающиеся» к тексту концепты.

В ситуации внутриязыковой коммуникации основные концепты могут быть выявлены как при анализе заголовка художественного текста и его первой строки (ср.: Майенова 1978: 434-435)), так и при определении сигнификативной области лексических единиц, занимающих приоритетные позиции в иерархиях предикатов и актантов текста. В ситуации межъязыковой коммуникации реконструируемая иерархия исходного замысла текста оригинала происходит с опорой на общую концептуальную систему текста, преломленную сквозь призму языкового сознания переводчика. В некоторых случаях переводчик кардинальным образом меняет основной заголовочный концепт текста оригинала в переводе (ср.: «If» Р. Киплинга — «Заповедь» в переводе М. Лозинского; «Азазель» Б. Акунина — «The Winter Queen» в переводе Э. Бромфильда; «The Fox and the Forest» Р. Брэдбери — «Кошки-мышки» в переводе Н. Галь), выдвигая на более приоритетные позиции те

элементы текста оригинала, которые он считает наиболее релевантными. Достаточно часто переводчик заменяет название текста оригинала (особенно поэтического) его первой строкой, которая может выступать в качестве заголовочного комплекса и носителя центральных текстовых концептов даже в тех случаях, когда текст не озаглавлен самим автором.

В ситуации внутриязыковой коммуникации (при реконструкции когнитивной модели текста повести А.А. Милна «Winnie-the-Pooh» на английском языке) система парадигматических (статических) фреймовых структур может быть выстроена следующим образом:

MACROFRAME **TO TELL SMB A STORY**
...
↓
... TEXT FRAME **TO GO AFTER HONEY** ...
↓ ↓ ↓
SUBFRAME **TO CLIMB UP THE TREE** | SUBFRAME **TO SING A SONG** | SUBFRAME **TO FLOAT UP INTO THE SKY**

Достаточно интересной представляется ситуация межъязыковой коммуникации, в которой переводчик производит членение исходного замысла текста в соответствии с основной задачей перевода, заранее заданной прагматически, как это происходит в случае перевода на русский язык текстов повестей Милна В.П. Рудневым (Руднев 2000). Реконструируя авторские стратегии текстопорождения, Руднев выдвигает на приоритетные позиции несколько иные концепты, связанные с основными актантами и предикатами текста оригинала. Сознательная «фолкнеризация» текста Милна позволяет переводчику выбрать в качестве занимающего приоритетную позицию названия первой главы текста Милна лексему *пчелы*, соотносящуюся лишь с одним из приоритетных актантов-агенсов текста оригинала. Выбор имени актанта-контрагенса главных действующих персонажей, не занимающих в заглавии и «пропозициональной свертке» перед текстом первой главы приоритетных позиций, имеет в качестве следствия перенос внимания читателя с действий основных персонажей на один из аспектов ситуаций или событий, описываемых в главе (субъект, место действия, цель действия и т. п.). Общий фрейм, выстраиваемый в качестве когнитивной модели первой главы текста Милна в переводе Руднева, таким образом, будет именоваться ПЧЕЛЫ:

МАКРОФРЕЙМ **РАССКАЗЫВАТЬ ИСТОРИЮ**
...
↓ ↓ ↓
ТЕКСТОВОЙ ФРЕЙМ **ПЧЕЛЫ** | ТЕКСТОВОЙ ФРЕЙМ **НОРА** | ТЕКСТОВОЙ ФРЕЙМ **WOOZLE**

Соответственно, основные актанты, занимающие приоритетные позиции в коммуникативной и референциальной иерархиях (*Кристофер Робин, Винни Пух, мед*) и соотносящиеся с основными концептами текста оригинала, будут лишь ассоциативно связаны с данным фреймом. Ситуативный аспект семантики общего фрейма первой главы, реализующийся за счет выдвижения в приоритетные позиции предикатов действия (движения) основных актантов-субъектов, в тексте перевода Руднева оказывается фоновым.

Список лингвоаксиологических стратегий порождения и интерпретации текста и дискурса может быть изменен или расширен в зависимости от необходимости степени детализации выстраиваемых когнитивных моделей. «Стереоскопичность» культуры и языка, о которой упоминает в своих работах Ю. М. Лотман (Лотман 2000: 563), предполагает возможность приближения или удаления точки зрения исследователя-интерпретатора при изучении объектов лингвистической реальности. Например, деривационные преобразования предикатов в процессе перевода текста с одного языка на другой могут рассматриваться как отдельная микростратегия на этапах интерпретации текста и реконструкции его порождения, а могут входить в стратегические процессы категоризации смыслов текста на этапе реконструкции моделей текстопорождения. Стереоскопичность когнитивных моделей может быть рассмотрена и в структурообразующем ключе: условный, «возможный» мир текста детской художественной литературы составляют его фреймовые структуры, которые, в свою очередь, состоят из пропозиций, включающих предикатные и актантные терминалы и т. п. При этом можно говорить и о функционировании так называемых метатекстовых или гипертекстовых фреймов, когда общие центральные концепты позволяют объединять структуры разных интерпретируемых текстов. Выделение макростратегий текстопорождения и текстовой интерпретации также способствует стереоскопичности восприятия текстовых когнитивных моделей.

ЛИТЕРАТУРА

Бергельсон М. Б. Прагматический «принцип Приоритета» и его отражение в грамматике языка // Известия АН СССР. — Серия литературы и языка. — 1981. — Т. 40. — № 4. — С. 343—355.

Карпухина В. Н. Лингвоаксиологический аспект текстопорождения и интерпретации текста как объекта лингвистической реальности // Научное мнение: Научный журнал. — 2012. — № 12. — С. 42–46.

Кибрик А. Е. Константы и переменные языка = Constants and Variables of Language. — СПб., 2005.

Кобозева И. М. Языковые аномалии в прозе А.Платонова через призму процесса вербализации // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. — М., 1990. — С.125-139.

Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте КОНТЕЙНЕРА и формах его оценки в языке) // Известия АН. — Серия литературы и языка. — 1999. — Т. 58. — № 6. — С. 3–13.

Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения. — М., 1997.

Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров: Человек — Текст — Семиосфера — История. — М., 1996.

Лотман Ю. М. Семиосфера. — СПб., 2000.

Майенова М. Р. Теория текста и традиционные проблемы поэтики // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 8. — М., 1978. — С. 425–441.

Руднев В. П. Винни Пух и философия обыденного языка. — М., 2000.
Чейф У. Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 12. — М., 1983. — С. 35–73.
Шаумян С. К. О логическом базисе лингвистической теории // Проблемы структурной лингвистики. 1963. — М., 1963. — С. 3–8.
Schank R. C. The Cognitive Computer. On Language, Learning, and Artificial Intelligence. — Reading, Massachusetts; Menlo Park, California ; Amsterdam, 1984.

Ю. С. Белышева, П. В. Клюшин, Е. В. Маркасова (Санкт-Петербург)

«НЕПОНЯТНЫЕ СЛОВА» В РАССКАЗАХ В. Ю. ДРАГУНСКОГО

Непонимание современными детьми значений слов, обозначающих реалии советской эпохи, уже давно стало общей проблемой школьников, учителей, писателей и издателей (Каданцева 2007, Стексова 2008, Дудко 2010)*. Этот факт вызывает восхищение у многих интеллигентных людей, радующихся тому, что наконец-то забыто советское прошлое, хотя, если иметь в виду необходимость понимать культурный контекст произведения, радость это небольшая.

Дети часто задают вопросы, которые свидетельствуют о расширяющейся пропасти между поколениями читателей. Например, ученик 2 класса, читая повесть А. П. Гайдара «Чук и Гек», спрашивает о том, что геологи делают в лесу зимой, когда не может быть геологических экспедиций. Ученик 3 класса спрашивает о том, почему «млеют» розы в стихотворении И. А. Бунина и может ли млеть не роза, а другой цветок или просто человек. Ученик 6 класса объясняет, что в стихотворении А. С. Пушкина «Осень» речь идет об осеннем сквозняке в сенях («в их сенях ветра шум»). Из приведенных примеров следует, что кроме советизмов из читательского кругозора стремительно уходит пласт лексики, не имевший никакого отношения к советской власти: изменилась реальность, требующая от школьника другого бэкграунда. Если совсем недавно взрослый человек мог предположить, какие слова в литературном произведении не поймет ребенок, то сейчас, как кажется, нам трудно вообразить, что станет камнем преткновения для юного читателя.

Именно поэтому мы решили провести экспериментальную работу с участием школьников по изучению «непонятных» слов. Материалом для анализа стали рассказы В. Ю. Драгунского «Дымка и Антон», «Он живой и светится», «Заколдованная буква», «Англичанин Павля», «Друг детства», «Что я люблю?», «Одна капля убивает лошадь», «Слава Ивана Козловского».

Первую часть эксперимента провели ученики школы № 13 Невского района г. Санкт-Петербурга, члены лингвистического кружка: Т.Половцева, А. Тороп, К. Рейнов, В. Фролова. Чтобы выбрать «непонятные слова», дети перечитали рассказы вместе (во время занятий кружка) и индивидуально, затем создали список слов, смысл которых оказался не вполне понятен. После этого этапа они обратились за советами к учителям начальных классов, поскольку большинство рассказов Драгунского изучается именно в начальной школе. Именно благодаря этому общению в список слов был включен «ластик». Это было обусловлено желанием увеличить в нашем материале количество слов, известных детям. По нашему общему мнению, даже ради научных целей нельзя давать такие задания, выполняя которые дети чувствуют себя ущербными личностями: планировавшийся опрос должен был стать импульсом к самостоятельному поиску. В опросных листах приводилась цитата из рассказа Драгунского, слова для интерпретации были выделены курсивом. Например:

А то мне *до смерти хотелось* превратиться в машиниста метро или начальника станции и ходить в красной *фуражке*... (Драгунский В. «Друг детства»)

Песня *гражданской войны* «Веди ж, *Буденный*, нас смелее в бой». (Драгунский В. «Слава Ивана Козловского»)

В ходе этой подготовительной работы у кружковцев-шестиклассников получился список слов, который они разбили на три группы:

♦ быт (одежда и головные уборы, игры и игрушки, хобби, еда, канцтовары): *фуражка, картуз, галифе, лапта, волчок, Гватемала, Барбадос, папиросы, портсигар, ластик, утиль, челнок, зельц, домоуправление*;

♦ исторические личности и события: *Лобачевский, Менделеев, Суриков, Кольцов, красные кавалеристы, Гражданская война, Будённый, Иван Козловский;*

♦ группа слов, которые не объединены по значению и не могут пока быть классифицированы: *невидаль, сподручней, до смерти хотелось, утлый*.

Перед проведением письменного опроса были составлены списки цитат из рассказов В.Драгунского, чтобы можно было проводить эксперимент в третьих классах не в один день (это было бы тяжело и психологически, и организационно), а по частям. В опросе приняли участие 65 третьеклассников (в возрасте 9–10 лет), полученные ответы (всего 1863 ответа) были загружены в EXCEL, чтобы их было удобно обрабатывать, трансформируя квантитативные характеристики в квалитативные. Ученица 7 класса Т. Половцева написала по этому поводу:

Мы хотели выяснить, все ли слова в этих рассказах понятны детям 9–10 лет. Ведь если непонятно какое-то слово, может быть непонятен и смысл рассказа (например, «Слава Ивана Козловского»). Оказалось, что даже мы не всё понимаем. Конечно, можно подумать, что современные дети не понимают слов, потому что читают мало книг. Но на самом деле все сложнее. Откуда наш ровесник может узнать, что такое ***картуз*** *или кто такой* ***Буденный****?*

«В хронологически отмеченной лексике, представленной в текстах детской литературы, — пишет Е. С. Дудко, — выделяются следующие лексические пласты: абстрактная лексика, обозначающая идеологические понятия (идеологемы), конкретно-предметная лексика, представляющая бытовые

* Мы благодарим наших коллег М.Б.Елисееву (РГПУ), Т.А.Круглякову (РГПУ), С.Н. Цейтлин (РГПУ), А.Я.Лапидус (РНБ), С.Д.Друговейко-Должанскую (СПбГУ) и Н.Э.Фаликову (ПетрГУ) за советы и участие в обсуждении этой проблематики.

реалии советского времени (реалии быта), эмотивная лексика, поменявшая с течением времени коннотации на нейтральные или противоположные исконным» (Дудко 2010).

Поскольку нам была известна работа Е.С.Дудко, мы сравнили наши результаты с описанными ею и пришли к выводу о том, что в получившихся списках агнонимов у нас есть много общего, но есть и кое-что новое. В словник Е. С. Дудко вошли названия почтовых марок (*Гватемала* и *Барбадос*), лексема *красные (кавалеристы*), есть словосочетание *сдать в утиль*, однако оно взято из текста Н.Носова, а не рассказа В.Драгунского. Именно благодаря «детскому» прочтению мы включили в работу слова, не рассматривавшиеся в диссертации Е.С.Дудко: *волчок, галифе, зельц, лапта, невидаль, портсигар, сподручный, утлый, фуражка, челнок*.

Отметим две абсолютно безупречные работы, написанные эрудированными детьми, и, конечно, множество смешных ответов:

фуражка *— это рубашка, футболка, головной убор у знатных людей, головной убор у полицонера;*

картуз *— телевизор маленький, колготки;*

зельц *— что-то зеленое, зелье;*

утлый *— душный, скучный, блеклый, грустный, унылый;*

утиль *— такая ткань, значит много, много игрушек, красивое;*

до смерти хотелось *— хотелось что-то до того, как умрешь, пока смерть не пришла, когда станешь взрослым;*

красные кавалеристы *— военные в красной форме, спортсмены, русские наездники;*

Менделеев *— преступник Леонид Менделеев*;*

галифе *— пятна, бахилы для собак, тапочки, шерстяная обувь, волосы на коленках, прическа типа косички;*

Буденный *— будний, возбужденный, бодрый.*

В приведенных ниже диаграммах обобщены результаты эксперимента. Первое число обозначает абсолютное количество ответов, через запятую даны проценты. На диаграмме 1 видно, что мы получили только 31% правильных ответов. На диаграмме 2 показано, как распределяются толкования слов. Высокий процент правильных интерпретаций слов *домоуправление* и *волчок* обусловлен разными причинами: в первом случае возможность истолкования заложена в самом слове, во втором, видимо, сказалось влияние старших.

В толковании слов из группы «Исторические личности и события» для нас не было ничего непредсказуемого. На диаграмме 3 видно, что здесь процент неправильных ответов выше, чем в предыдущей группе.

Диаграмма 4 показывает, как велико количество неизвестного в этой группе слов. «Знакомым» персонажем для третьеклассников оказался Д. И. Менделеев, а «пострадали» от детского непонимания Иван Козловский, Буденный, Суриков, Кольцов. И этот факт заставляет задуматься о

* Мы предполагаем, что «преступник Леонид Менделеев» обязан своим появлением Леньке Пантелееву: Менделеев — Пантелеев (по созвучию) + имя и характеристика («малолетний преступник, беспризорник»)

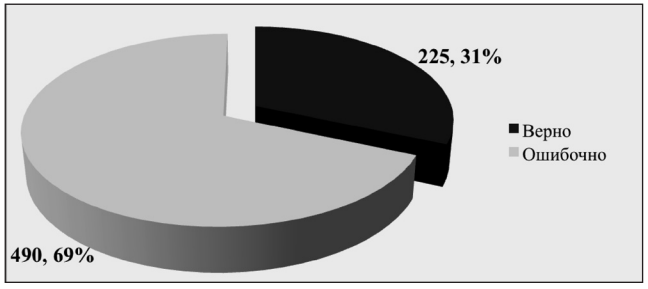

Диаграмма 1. Статистика правильно и неверно истолкованных слов из группы «Быт» (исключая слово *ластик*)

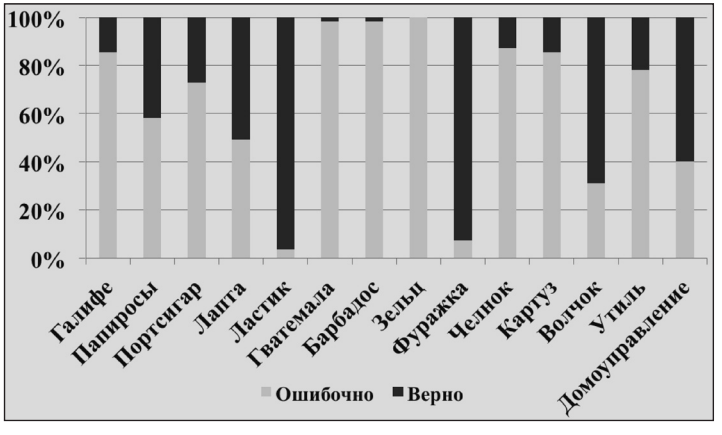

Диаграмма 2. Истолкованные опрошенными слова из группы «Быт»

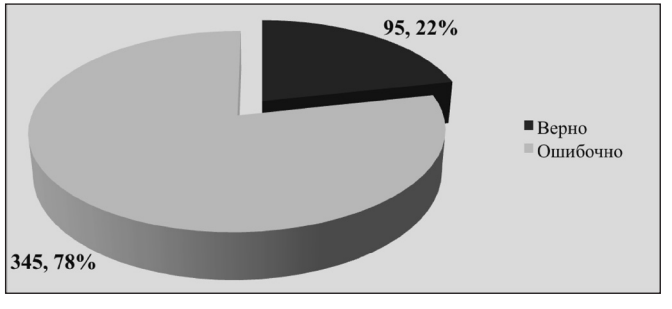

Диаграмма 3. Общая статистика правильно и неверно истолкованных слов из группы «Исторические личности и события»

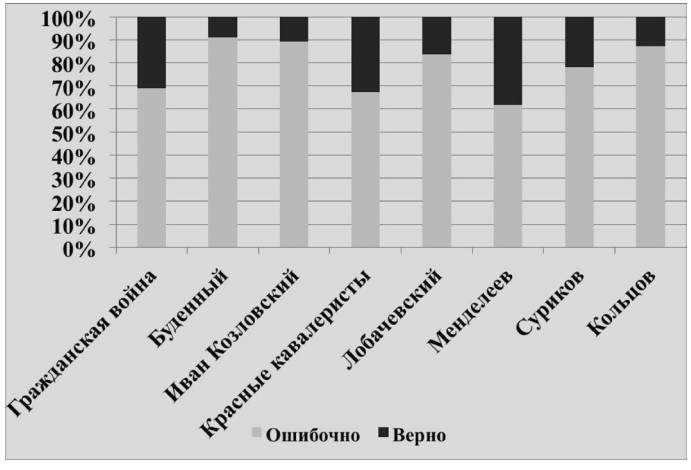

Диаграмма 4. Истолкованные слов из группы «Исторические личности и события»

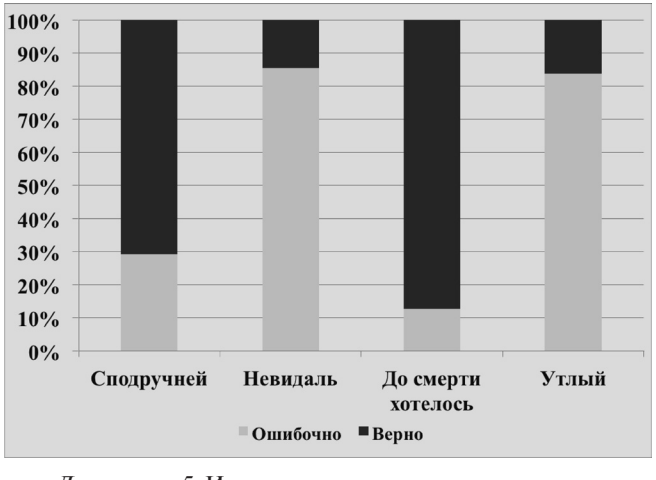

Диаграмма 5. Истолкованные опрошенными слов из «безымянной» группы

том, как же дети поняли рассказ «Слава Ивана Козловского», если знаменитый тенор для них — «богатырь, царь, принц, великий человек».

Заслуживает отдельного комментария *Гражданская война:* всего 8% правильно назвали век и страну, 23% — страну, а 69 % не смогли сказать, о какой войне идет речь, где и когда она была.

Формально общая статистика правильных и неверных ответов на вопросы о словах из «безымянной» группы выглядит более оптимистично: 47% правильных ответов, 53% — неправильных.

Назвать эти слова архаизмами или историзмами невозможно, считать их «уходящей» лексикой трудно. Если включать их в комментарий к текстам, то непонятно, как создавать их предварительный список. Вероятно, именно этот тип «непонятных слов» в большей мере говорит о «провале коммуникации» между поколениями, чем представление детей о том, что Менделеев — это *преступник Леонид Менделеев*. Комментирование архаизмов, историзмов и советизмов как их разновидности имеет уже сложившуюся традицию, а попытки комментировать лексику из нашей «безымянной» группы напоминают охоту на привидений: то ли они есть, то ли их нет.

ЛИТЕРАТУРА

Дудко Е. С. Хронологически отмеченная лексика в текстах детской литературы XX века: проблемы динамики лексикона. Дисс. ... канд. филол. н. — СПб., 2010.

Стексова Т. И. Примечание, комментарий, интерпретация: попытка разграничения понятий // Комментарий и интерпретация текста: Межвузовский сборник научных трудов. — Новосибирск, 2008. — С. 14–23.

Каданцева Е. Е. Явление архаизации в словарном составе современного русского языка (по изданиям «Словаря русского языка» С.И. Ожегова). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 2007.

С. Е. Токмакова (Воронеж)

ЯЗЫКОВОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ А. МИЛНА «WINNIE-THE-POOH AND ALL, ALL, ALL»

Литературная сказка, талантливо переведенная, способна преодолевать пространство и время, расширять границы познания юного читателя и объяснять те ценности, которые должны быть общими для образованного и культурного человека. Понять, «что такое хорошо и что такое плохо», ребенку помогает книга, которая должна быть написана «правильным» языком, способным «воспитывать речевую и эмоциональную культуру, формировать эстетический вкус, умение творчески мыслить» (Шоцкая, Рустамова 2008).

В русской культуре существуют три разных перевода сказки А.Милна «Winnie-The-Pooh and All, All, All»: В. Руднев «Винни Пух и философия обыденного языка», «Винни-Пух и Все-Все-Все» (пересказ Б. Заходера), «Винни-Пух» (перевод с английского, текст — Виктор Вебер; стихи — Наталия Рейн.). Переводчик не может быть бездушной машиной, трансформирующей текст одной культуры для другой, он существует в определенной социальной и исторической эпохе, которая оказывает свое воздействие на его мироощущение и мировосприятие. Таким образом, переводной текст является синтезом творчества двух личностей: писателя и переводчика.

Борис Заходер выполнил свое переложение английской сказки в советское время, и его интерпретация долгое время была единственным вариан-

том произведения А. Милна в русской культуре. «Перед нами не просто перевод текста, а кропотливое филологическое исследование, в результате которого образы героев английской сказки воссоздаются заново» (Исаковская 2011). Следует отметить номинативы с оценочным значением, которые использует автор для изображения медвежонка Винни (*медвежонок, мишка, ТАКОЙ медвежонок, глупенький мишка, Пух, Винни*). Во всех номинативах, исключая онимы (семантику которых Б.Заходер раскрыл не полностью), наблюдается в основном положительная оценка героя. Это достигается использованием суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением: *медвежОНОК, мишКа*. Интересно употребление словосочетания «глупенький мишка»: в морфемный состав лексемы «глупый» (отрицательное оценочное значение) был включен суффикс -ЕНЬК-, что снизило резко отрицательную номинацию и привнесло оттенок снисходительности, слабой укоризны. Употребление в составе этого словосочетания лексемы *мишКа* с уменьшительно-ласкательным значением также снижает отрицательный аксиологический знак высказывания. Переводчик наделяет своего «исключительного» персонажа и особенными речевыми характеристиками. Винни-Пух в тексте совмещает в себе черты коммуникативного поведения ребенка младшего дошкольного возраста и старика, именно в силу возрастных характеристик к нему есть особое отношение, есть снисходительность. Мальчик и мишка находятся в разных социальных ролях: взрослый (Кристофер Робин) и ребенок (Винни).

Как и дети, Винни-Пух вместе со своими друзьями становится создателем собственного «языка», в котором известное ребенку значение слова приобретает «понятное» воплощение в звуковом оформлении. В книге Б. Заходера (по сравнению с текстом-оригиналом и другими переводами) количественно больше слов, которые, по мнению детей, должны иметь «заметную» связь между лексемой и семемой. Стремясь «приблизить» существующее в языке слово к своему, личному, пониманию, Винни и его друзья, как и дети 3-5 лет, часто видоизменяют звуковую оболочку слова, наделяя ее «прозрачным» значением (*спаслание, обалдевать знаниями, искпедиция*): «*Я получил очень важное Спаслание в бутылке, но так как мне попала в глаза вода, я не мог его прочитать и привез его тебе на своем корабле*». В данном примере структура слова изменяется для того, чтобы Винни смог показать цель послания — спасение Пятачка.

Маленькие плюшевые герои являются создателями собственных слов, в которых они, с одной стороны, свободны от ограничений, с другой стороны, находятся в языковом плену. С. Н. Цейтлин отмечает, что «словотворческие (словообразовательные) инновации детской речи — это номинативные единицы, самостоятельно сконструированные детьми» (Цейтлин 2000). Винни и его друзья активно описывают мир созданными ими словами (*Пуховопятачковая опушка, Савешник, меховинка*): «*Я слушал, но мне попала в ухо какая-то меховинка. Повтори, пожалуйста, Кролик, ладно?*»Новая лексема *меховинка* возникает на морфемной базе уже существующих слов в языке (пылинка, соринка).

Герои английской сказки, как и дети, часто воспринимают на слух предложно-падежные сочетания как одно слово: «*Ты за последнее время встречал у нас в Лесу каких-нибудь Щасвирнусов?*» Здесь прочитанное Кроликом словосочетание воспринимается остальными жителями леса как одно слово, являющееся онимом страшного и загадочного существа.

При всем многообразии в коммуникативном поведении Винни-Пуха черт ребенка младшего дошкольного возраста, медвежонок волшебным образом совмещает их с интонационной окраской речи пожилого человека: *проворчал, пробормотал.*

*— Зато теперь понял, — **проворчал** кто-то басом.*

*— Эх, и зачем я только... — **пробормотал** он, пролетев ещё метров пять.*

В тексте-оригинале и других существующих переводах сказки на русский язык (В. Вебер, В. Рудин) имеются оценочные единицы, указывающие возраст Винни: «*Silly **old** bear», «Ладно, ты про себя посмеялся, мол, «глупый **старый** Медведь!», но вслух ничего не сказал, уж очень ты его любил, и идешь себе домой за зонтиком»* (В. Руднев).

Б. Заходер, используя возможности русского языка, делает повествование разнообразным и эмоционально насыщенным, при этом он «подменяет» возраст Винни, делая его не стариком со «слабым умишком», а маленьким ребенком, который только начал изучать окружающий мир. Для этого переводчик «добавляет» больше (по сравнению с текстом-оригиналом) словообразовательных инноваций, окказионализмов и упрощает синтаксические конструкции речи героев.

Другой переводчик, В. Вебер, старается не изменять произведения А. Милна, и в тексте, созданном им, нет содержательных изменений сюжета сказки. Переводчик, передавая хронотоп текста-оригинала, сохраняет то «волшебство», которое творит А. Милн на страницах своей книги. В произведении А. Милна есть сложные пространственные пласты:

реальный мир (в котором живут Кристофер Робин и папа)

выдуманный мир («рождается» из уст папы)

реальный выдуманный мир (персонажи «живут» на страницах книги уже независимо от рассказа папы)

В. Вебер стремится отразить все метаморфозы, которые происходят с этими пластами: «*Едва я успел все это написать, поросенок Хрюка поднял голову инедовольно проверещал: «А как же я»? «Мой милый Хрюка, — ответил я, — не волнуйся, вся эта книга о тебе». «И о Пухе тоже», — хрюкнул он»* (В. Вебер).

Здесь вымышленный Хрюка «переместился» в реальный мир. Подобным приемом А. Милн, а вслед за ним В. Вебер и В. Руднев, перед своими читателями показывают волшебство превращения фантазии в реальность. Выдуманное, материализуясь в Слове, становится действительностью.

Таким образом, В. Вебер постарался передать языковые и литературные игры, сохранить особенности текса-оригинала. Наличие сложных синтаксических конструкций, пространственных пластов, использование «трудных» слов делает интересным это произведение не только для детей (чей возраст должен быть старше читателей переложения Б. Заходера), но и для их родителей.

Другой вид перевода английской сказки — аналитический, представляет читателю Вадим Руднев. «Находясь в пространстве между модернистски-

ми и постмодернистскими теориями перевода, теория Руднева интересна сейчас уже не столько своим противостоянием переводческой традиции, сколько своей возможностью показать прагматическую роль переводчика, принадлежащего к определенной теоретической парадигме знаний, в его влиянии на процесс и результат переводческой деятельности» (Карпухина 2012). Для текста В. Руднева характерен буквализм (как и для перевода В. Вебера). Переводчик включает в свой текст также «не используемые русским языком» слова, которые имеют подходящий аналог: *аккурат, бонсирование, резон*. Для некоторых лексем автор не приводит русский аналог (Winnie Пух, Heffalump, Busy Backson): «*Это — Эдуард Бэр, в данный момент спускающийся по лестнице, — **bump, bump, bump** , — затылочной частью своей головы, позади Кристофера Робина», «Он уже был бы почти на месте, если бы только успел встать вон на ту ветку...», «**Crack**!*».

Лексемы, означающие звуко-шумовые действия, здесь остаются без перевода. Читателем книги В. Руднева должен быть образованный взрослый человек, понимающий и знающий необходимые английские культурные пласты, которые являются «кодом» к пониманию языковых игр переводчика. В данном примере интересен оним — *Эдуард Бэр*. Традиционно в Англии плюшевого медвежонка называют *Тэдди* (уменьшительно-ласкательный вариант имени Эдуард), Бэр — от англ. bear (медведь). Таким образом, образованный человек сразу поймет то, о ком в данный момент рассказывает автор, а вот маленькому читателю с такой задачей не справиться. Интересно раскрывает имя Винни-Пух А. Милн (а вслед за ним В. Вебер и В. Руднев): Пух — имя лебедя, жившего в пруду: « *Если вам приходилось читать другую книгу о Кристофере Робине, то, может, вы вспомните, что у него когда-то был лебедь (или он был когда-то у лебедя, теперь уже не припомню точно, кто у кого был) и что он называл этого лебедя Пух»* (В. Руднев); Винни — имя медведицы, жившей в зоопарке: «*И клетка открывается, и оттуда спешит кто-то коричневый и меховой, и с радостным криком «О, Медведь!» Кристофер Робин бросается ему в объятья»* (В. Руднев).

Вслед за автором А. Милном В. Руднев (как и В. Вебер) сохраняет андрогинность пола плюшевого медвежонка: «*Когда я впервые услышал его имя, я сказал, точно так же, как вы теперь собирались сказать:*

— Но я думал, он мальчик?

— Ну да, — говорит Кристофер Робин.

— Тогда ты не можешь называть его Winnie».

— Не могу.

— Но ты сказал...

— Его зовут Winnie-ther-Пух. Ты что, не знаешь, что значит the? (В. Руднев).

Таким образом, В. Руднев стремится максимально приблизить свой текст к тексту оригинала, не дав читателю забыть о Родине Винни — об Англии. Достигая этой цели, автор выводит свое произведение из группы «детская литература», предлагая взрослому человеку заново познакомиться и подружиться с уже английским Винни.

Книга А. Милна «Winnie-The-Pooh and All, All, All», написанная в другой языковой среде, стала близкой и понятной русскому детскому менталитету, о чем свидетельствует наличие трех разных переводов в одной культуре. Каждый переводчик, передавая особенности текста-оригинала, вносит неосознанно или целенаправленно изменения, которые могут повлиять на возраст читателя. Ребенок в любом возрасте при чтении произведении учится вновь и вновь понимать «что такое хорошо, а что такое плохо». И первостепенная задача исследователя — помочь ребенку в формирования правильного аксиологического понимания мира, которое малыш «считывает» из книг.

ЛИТЕРАТУРА

Заходер Б. В. Винни-Пух и все-все-все // Заходер Б.В. Избранное: стихи, сказки, переводы и пересказы. — М., 2001.

Исаковская А. Ю. К проблеме имитации детской речи в художественном тексте (на примере филологической интерпретации Бориса Заходера сказки А.А. Милна «Винни-Пух») // Вестник ЦМО МГУ. — 2011. — № 2. — С. 83—87.

Карпухина В. Н. Эффективность современных теорий и моделей перевода: когнитивно-аксиологический аспект // Известия АГУ. — 2012. -№2 (http://izvestia.asu.ru/2012/2-1/phll/02.ru.html).

Милн А. А. Винни-Пух // Милн А.А. Винни-Пух = Winnie -the-Pooh.-на англ.и русск. яз./пер. с англ. В. А. Вебера, стихи в пер. Н. В. Рейн. — М., 2003.

Руднев В. П. Винни Пух и философия обыденного языка. — М., 2000.

Шоцкая Л. И., Рустамова *А.С.* Специфика реализации художественного потенциала лексики и фразеологии русского языка в литературе для детей // Известия ДГПУ. — 2008. — № 2. — С. 72–76.

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

А. А. Целищева, С. Г. Маслинская (Санкт-Петербург)

«А СТИХИ И НЕ ОБЯЗАТЕЛЬНО ЧИТАТЬ»: ШТРИХИ К КОЛЛЕКТИВНОМУ ПОРТРЕТУ КРИТИКОВ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Изучение непрофессиональной критики детской литературы на сегодняшний момент тесно связано с особенностями современной медиа-среды, с расширением доступности публикации в Интернет отзывов о прочитанной книге. Непрофессиональная критика таким образом приобрела невиданный размах: каждый родитель может оставить отзыв в публичном Интернет-пространстве. В этой ситуации актуализируется целый ряд исследовательских проблем: дифференциация параметров для различения профессиональной и непрофессиональной критики, социально-психологический портрет непрофессионального критика, выявление критериев непрофессиональной критической оценки, языковая специфика критического текста (вопрос о терминологической компетенции рецензентов, новой формульности критического отзыва и т. д.).

Разрабатывая понятие «непрофессиональная критика литературы» исследователи рецептивной эстетики склонны проводить дистрибуцию по малоуловимому параметру свобода/несвобода от культурного контекста (ср.

определение С.Чупринина: «В отличие от писателей, читатели по большей части свободны в своих предпочтениях, не связаны ни контекстом, как профессиональные критики, ни требованиями личной литературной стратегии, как писатели. И не случайно многие авторы газетных и журнальных отзывов патентованных экспертов предпочитают именно читательские отклики и письма — пусть не столь аргументированные, зато свободные, основанные на непосредственных впечатлениях» (Чупринин). Эвристическая ценность таких параметров, как «свободный» и «непосредственный» довольно невысока, в силу невнятности их содержания. Попробуем более детально обозначить специфику непрофессиональной критики детской литературы, чтобы в какой-то степени верифицировать «свободу» родителя-критика.

Материалом нашего исследования являются рецензии на детские книги на Интернет-сайтах. В педагогических изданиях родительские высказывания о круге чтения детей печатают крайне редко, в Интернете же родители активно советуются друг с другом, высказывают свою точку зрения на ту или иную книгу. Обычно такие виртуальные беседы встречаются на книготорговых сайтах, где перед родителями стоит проблема, какую именно книгу выбрать. На сайтах детских библиотек следы родительской рецепции почти не видны. Например, на сайте Ленинградской областной библиотеки есть темы, в которых анализируется реакция взрослых на детские книги, но форум создан для детей, и на темы «Книги, которые не нравятся взрослым» и «Что мне читали родители» пишут дети. По результатам опроса посетителей на сайте lifehacker.ru, лидером по продаже книг является интернет-магазин «Ozon.ru», на втором месте — «Labirint.ru». Рецензии, оставленные читателями на этих двух сайтах, мы и использовали в качестве материала для выявления критериев рецепции непрофессиональных критиков. Кроме того, мы обратились к отзывам на портале для обсуждения книг bookmix.ru, а также к материалам, представленным во всевозможных сообществах по интересам и блогах, в рамках которых обсуждаются разнообразные вопросы о воспитании детей: от советов по отучению ребенка от пустышки до формирования у него грамотной самооценки. Кроме того, в поисках интересующего нас контента, мы обратились к материалам сайта irecommend.ru, который позиционируется как площадка для отзывов «обычных людей», созданная для того, чтобы другим потребителям при покупке (в том числе, и книги) было легче определиться.

Все родительские отзывы охватить невозможно, поэтому мы остановились на отзывах родителей детей до 7 лет. Мы выбирали те рецензии, в тексте которых упоминалось о наличии у автора детей, рассказывалось о реакции ребенка на чтение. Кроме того, опирались на специфические «ники» (имена на сайте): некоторые родители так радуются своему статусу, что стремятся его всячески подчеркнуть. Например, на сайте ozon.ru один из продуктивных пользователей выбрал ник *Дочкина Мамочка*, а на сайте labirint.ru есть *Книгомама*. Мы исключили рецензии, написанные коллекционерами детской книги, независимо от того, являются они родителями или нет, чтобы проигнорировать некоторую специфику профессиональной оптики библиофилов.

Период опубликования рецензий — с 2004 года по февраль 2013. Количество релевантных для работы отзывов на сайтах: labirint.ru — 3862; ozon.ru — 2000; irecommend.ru — 414; детство.ру — 56; babyblog.ru — 16; bookmix.ru — 8 (всего 6356 текстов). Была сделана репрезентативная выборка — зашифровано 50% отзывов (3178)*. В ходе работы рассматривались отзывы, опубликованные на 1228 книг. Следовательно, в среднем родители оставляют по 2,6 отзыва к каждой книге. Данные приблизительные, поскольку некоторые книги остаются почти незамеченными, а часть книг получает значительный резонанс и о них высказываются до 150 пользователей. Критические отзывы зашифрованы в соответствии с шифром книг, по поводу которых пожелали высказаться их авторы**.

Был применен метод контент-анализа, за единицу анализа мы принимаем темы/мотивы, затрагиваемые в отзыве родителей на книгу, которые и предлагаем считать критерием восприятия. Мы исходим из положения, при котором моменты, о которых пишут рецепиенты, считаются важными для оценки книги и могут повлиять на ее выбор адресатами сообщения — другими родителями. По итогам анализа была составлена таблица, в которой мы сгруппировали выделенные темы. Мы проанализировали 3178 родительских отзывов и выявили 17 критериев, которые выделяются при оценке книг. Формат статьи не позволяет осветить все результаты, поэтому мы расскажем о наиболее популярных критериях.

Наиболее популярный критерий восприятия родителями детской книги — **описание реакции ребенка на книгу**. Ей уделили внимание более двух третей родителей — 69,4%. Данный критерий является одним из определяющих для того, чтобы порекомендовать какую-либо книгу или, наоборот, отговорить от ее покупки.

Стандартные формулы для описания положительной реакции ребенка — *ребенок в восторге*, *ребенку нравится*. Оценку *нравится* используют

---

* Первая буква в шифре, использованном и в этой статье, подсказывает, на каком сайте был размещен отзыв (А — **ozon.ru; Б — labirint.ru; В — irecommend.ru; Г — baby**-blog.ru; Д — bookmix.ru; Е — детство.ру), вторая буква является заглавной в названии документа в алфавитной классификации в папке на компьютере, где хранятся рецензии, следующие две цифры служат для идентификации конкретной книги. На каждую книгу составлено библиографическое описание. Например, сборник «На острове Буяне» (На острове буяне / ред.: Г. Пырьева; илл.: Т. А. Маврина. — М.: Нигма, 2012. — 128 с. — (На острове Буяне). — ISBN: 978-5-4335-0024-2), критические отзывы на который опубликованы на книготорговом сайте «Лабиринт» получил шифр «БН22».

** Последние две цифры в шифре указывают на номер отзыва на книгу. Например, сборник «На острове Буяне» вызвал отклик лишь у одного критика — Svetlana Graiche, ее рецензия (*Отличная, потрясающая книга! Иллюстрация волшебные! Сказки замечательные! Мой ребенок (3 года) консерватор, к новым книгам привыкает обычно несколько дней. А здесь, увидев «На острове буяне», схватил ее, пролистал, рассмотрел все картинки, сказал: «Мама, читать» и сразу прослушал первую сказку от начала до конца. Сейчас уже слушает и другие сказки. Все-таки классика остается классикой, ничего не поделаешь:) Само качество полиграфии отличное. Цена, правда, в Лабиринте кусачая. В соседнем интернет-магазине значительно дешевле*) получила шифр «БН2201». (Здесь и далее орфография и пунктуация источника.)

810 родителей. *Ребенку нравится (понравилось)* констатировали 532 человека: *Сыну 2 года, очень понравились стихи про забавного Плюшу :)* (БВ1302). *Ребенку не нравится* написали 44 человека. *И маме, и ребенку нравится* — 178: *Мне и сынули нравится* (АВ3505). *И маме, и ребенку не нравится* (24). *Маме понравилось, ребенку — нет* (20): *Мне было интересно, а вот сыну не понравилось* (АМ1709). *Ребенку понравилось, маме — нет* (12). *Ребёнку (2,5 года) книга понравилась, а мне нет... муж вообще в ужасе от этой книги (с его слов)...* (БГ0301).

Используют формулу *ребенок в восторге* 135 рецензентов: *ну по крайней мере моя двухлетняя дочка в восторге!!!)* (АА0208). Ситуаций, когда *в восторге и ребенок, и родители*, 24: *От книги я в восторге, не говоря уже о детях* (АА1803). *Не в восторге* (11): *Большого восторга у сына не вызвала, так как не смог ее поднять* (БА3703). *Ребенок в восторге, мама не в восторге*, *Мама в восторге, ребенок не в восторге* — по 5: *Купила для своего годовалого сынишки, но, видимо, рановато, пока в восторге только мама, подождем лет до 3-х* (АГ0406). Всего формулу *в восторге* используют 180 рецензентов.

Любит (стала любимой, одной из любимых, влюбился) (154): *Стала любимой книгой моего сыночка* (ББ0807). *Не полюбили* (9).

Категория *интерес*, *заинтересованность* используется в 152 рецензиях. *Ребенку интересно* (82): *Море вопросов у ребенка (2 г. 9 мес.). Многое приходится объяснять. Но ребенок все-таки интересуется, периодически просматривает книгу, просит почитать* (АА1202). *Интересно и маме, и ребенку* — 10. *Читаем вместе с детьми (3 и 7 лет). Интересно всем* (БВ0505). *Книга разбудила интерес к чтению* — 15. *Именно книги Кати Матюшкиной разбудили у дочки интерес к чтению. Дочка в магазине сама выискивает на книжной полке книги автора* (АА0704). *Не вызывает интереса* — 45: *совершенно ни о чем, котобои оказались единственными книгами из всех хороших, приносимых домой, не заинтересовавшими ни меня, ни, увы, ребенка* (БА8501).

Зачастую приводятся примеры способов проявления интереса ребенка к книге — 375. *Это одна из немногих «подподушечных» книг моего младшего сына. (у нас есть книги настольные — те, которые в основном живут на столе и «подподушечные» — те, которые в основном живут под подушкой.)* (АА0501), *За прочтение этих историй ребенок готов сделать все! Только чтоб почитали!* (АС0403). Встречаются и примеры проявления общего интереса к книге — и мамы и ребенка (11): *Мы с сыном наперегонки искали в каждом рисунке мюклей (это такие домовята) или что-нибудь смешное. :))* (АМ1304). Крайне редко фиксируются формы проявления недостаточного интереса к книге (3).

Удовольствие рецензенты выражают с помощью слов: *обожает* (20), *читаем с удовольствием*, *получили удовольствие* (137), *довольны* (41), *взахлеб* (6), ребенок *оценил* (6), *рад* (5), *счастливы* (2). Любопытно, что дословные высказывания детей приведены только в 12 отзывах, например: *Какая красивая книга!* (БА5604). Таким образом, голос ребенка в отзывах практически не звучит, только родительская фиксация реакции.

Второй по частоте упоминания критерий восприятия — **наличие иллюстраций и их качество.** На него обращают внимание авторы 59% отзывов.

Следует учесть, что книги, на которые были оставлены рецензии, в основном предназначены для дошкольников.

Больше всего сообщений (997) посвящено «красоте» иллюстраций в той или иной книге. 916 человек считают анализируемые книги хорошо оформленными: *красивые иллюстрации, как в мультфильмах* (АБ2001). 81 пишут, что иллюстрации неудачные: *Иллюстрации (не все) страшные!* (АЛ1302). 291 говорят об излишней «красочности» иллюстраций: *Красочность. картинки слишком яркие (аж в глаза рябит)...* (АА0203). 149 человек обращают внимание на количество иллюстраций: *Иллюстраций маловато. В книге очень много описаний машин и технических процессов, но нет иллюстраций к ним* (АБ1701).

Обращают на себя внимание попытки родителей разобраться в том, кто автор иллюстраций, определить «неповторимый стиль художника» (94): *Милый Чарушин!* (АБ2102). *У Ломаева похоже было трудное детство! Слава Богу, есть ещё люди, способные оценить адекватно работу художника. Иллюстрации может и хорошие, но (!!!!) почему такие ожесточенные лица у людей и животных. Что за прорисовки взгляда, глаз. Психически-ненормальные лица* (БВ2402).

Размеру иллюстраций уделили внимание 59 родителей. *ГЛАВНОЕ — КРУПНЫЕ КАРТИНКИ НА КАЖДОМ РАЗВОРОТЕ, ДИТЮ ЧИТАТЬ ЛЕГКО* (АВ2111).

23 рецензии содержат положительную оценку достоверность изображенного, в 13 есть замечания: *А вот картинки книги мне не очень понравились лицо самой бабушки, да и морды животных какие то не очень естественные и могли быть поприятнее* (БА7402).

32 рецензента отметили, что иллюстрации напоминают те, что были в их детстве: *Отличная книга со «старыми» иллюстрациями* (АА0401). 30 обращают внимание на верстку: *Верстка, действительно, подкачала, и иллюстрации выглядят так, как-будто их вырезали из другой книги и вклеили сюда, НО... в результате книга получилась похожа на милый, вручную сделанный альбом, какие обычно делают в детстве, и таким теплым, детским стихам Пивоваровой так уютно в этом альбоме! Не знаю, стремились ли издатели достичь такого эффекта, или это вышло случайно, но получилось, по-моему, очень удачно* (АЖ0401).

Текст оценили чуть больше половины родителей (почти 54%). Большинство анализируемых отзывов написано на книги, содержание которых предположительно всем известно. Рецензенты полагают, что их мнение по поводу текста «Красной шапочки» мало кому интересно: *ПО ТЕКСТУ БЕЗ КОМЕНТАРИЕВ, ДУМАЮ ВСЕ В КУРСЕ* (АВ2111). О том, что книга является классической, а следовательно, хорошей, написали 48 родителей.

Всего положительных отзывов о текстах 1270: *текст играет главную роль, он совершенен* (БА1102). Родители называют текст *интересным* (168), *смешным* (99), *добрым* (80), *хорошим* (60), *поучительным, полезным* (56), *замечательным* (52), *милым* (34), *отличным* (33), *чудесным, чудным* (18), *великолепным* (13), *увлекательным* (13). Называют сюжет *захватывающим, динамичным* 33 человека: *Как закручен сюжет!* (БЕ0202).

Характеризуя произведение зарубежного писателя, рецензенты уделяют внимание качеству перевода. Довольны работой переводчика 21 человек,

есть замечания у 16: *В общем и целом, перевод не даёт ощущения простоты, лёгкости и юмора, которые отличают неподражаемый стиль Кеннета Грэма. И это очень жаль* (АВ1702). Лишь один рецензент подчеркнул, что вопрос перевода для ее семьи не принципиален: *про перевод ничего сказать не могу — читаем в оригинале* (АК2505).

180 рецензентов обращают внимание на язык детской книги. 66 человек им довольны, 37 нет: *Текст в книге это скорее комментарии к иллюстрациям* (БЖ0602). 67 утверждают, что текст легко читается и доступен для восприятия: *стихи быстрочитающиеся* (БЛ2401), а 10 думают иначе. Отмечают, что ребенку в книге не все пока понятно, 29: *Сыночку три с половиной, хоть и утверждает, что все понял, до него, конечно, не дошла вся глубина этой книги, но после второго прочтения и некоторых объяснений, думаю, все действительно поймет* (АР0601). Равнодушие ребенка по отношению к книге констатируют 15 рецензентов. *Книга разочаровала* 12 человек, в книге ребенка что-то *смутило, испугало* — 10: *после прочтения моей маленькой дочери «смешной и веселой» истории про «охоту на тигра», у нее пол-ночи была истерика...* (АК0403).

Наличие адаптированных текстов в детских книгах отметили 33 человека, 16 отнеслись к ним негативно: *Сказки все в сокращении — сюжет, правда, вроде не страдает, но ощущение обрубленности и обкромсанности текста очень сильное* (БВ1801), а 11-ти, наоборот, сокращение содержания произведения в детской книге кажется удачным: *Текст в книге сокращенный но это даже очень хорошо для такого возраста* (АВ1201). 11 подчеркивают, что в анализируемой книге текст напечатан без сокращений: *Текст не сокращенный и не адаптированный (особенно обращаю на это внимание)* (БА7201).

Всего негативных суждений о текстах произведений 324: *сие повествование — какой-то наркотический бред* (БМ4902). *Незамысловатым, бессмысленным* считают оцениваемое произведение 16 человек: *текст незамысловатый, больше похож на банальный пересказ мультика* (БВ4601), *скучным, нудным* (13), *грустным* (8), *страшным* (8): *кровожадные сказки* (АБ1101). Некоторые родители не скрывают, что на текст внимания не обращают: *А стихи и не обязательно читать* (АЖ0301).

Родители-критики уделяют большое внимание **полиграфическому оформлению книги**. Чуть меньше половины рецензентов — 46% писали в своих отзывах о качестве бумаги, красок и величине шрифта.

О качестве бумаги упоминается в 708 отзывах. Довольны им 195 родителей, 322 понравилось, что бумага плотная: *Плотные листочки дадут возможность использовать книгу от 1,5 до 6 лет* (ББ1603), 72 отметили, что бумага мелованная: *Огромный плюс — это мелованная бумага* (АЗ1302), 30 довольны офсетной: *Бумага офсетная, что хорошо для совместного чтения с ребенком (не бликует, и малыш все может внимательно рассмотреть)* (АМ1501). Есть претензии к качеству у 89: 62 полагают, что бумага тонкая (газетная): *Очень тонкая газетная бумага, просвечивает, в руках держать книгу неприятно!* (АА0502), 27 просто пишут о том, что *качество бумаги плохое*: *Но одно «но» — бумага могла бы быть и лучшего качества. Когда малыш рассматривает картинки, то водит по ним пальчиком. От частого подобного просмотра на шероховатой бумаге со временем образуются «дыры». Жаль!* (АК2803). На цвет страниц обратили внимание 190 человек: *Понравился цвет страниц, такого телесного оттенка, будто бы время оставило свой отпечаток, каждый рисунок практически датирован, есть примечания* (АА0601), на шрифт — 299. 157 радует, что шрифт крупный: *Текст написан достаточно крупно, так что когда придет время учиться читать, ребенок сможет прочесть ее сам* (АБ1802). 98 довольны тем, что шрифт *хороший* и *четкий*: *Шрифт - хороший, четкий, пригодный для самостоятельного чтения* (БД2603), *мелким* шрифт книги считают 26, просто *плохим* — 7: *Не понравилось: какой-то ужасный компьютерный жирный шрифт, нормы для детей, составленные офтальмологами не учли, у меня болят глаза читать белый шрифт на черном. Недоработали* (БО0101).

О формате пишут 384 человека. Для 150 формат *крупный*, для 119 *удобный*, для 100 — *маленький, небольшой*: *Ооооооооооооооочень крошечное издание!!!, И великолепные иллюстрациии абсолютно не достигают своей цели, т. к. крошечные. Для детского восприятия - совершенно не подходит. И листать, и читать - действительно, очень неудобно. Обидно* (АГ0702). 9 рецензентов называют формат *необычный*, 6 — *неудобный*.

476 родителей пишут о качестве печати в целом. 186 из них используют формулу *качество печати хорошее*, 118 описывают его как *прекрасное, высокое*, 53 — *приличное, приятное, неплохое,* 102 — *отличное*: *качество печати отличное, как и у всех карапузовских изданий* (БГ4502). 17 человек недовольны: *Когда первые взяла ее в руки, то немного расстроилась увиденному.. огорчило качество издания, т. к. треть страниц по книге были склеены по краям* (АВ1202).

К качеству обложки и переплета тоже предъявляются требования, причем эти два понятия часто употребляются как синонимы. О том, что переплет и обложка *хорошие (красивые, удобные)* пишут 102 человека, *не очень* — 31. *Твердая, жесткая* обложка (переплет) попались 113 рецензентам: *Радует толстая обложка. Для любителей погрызть самое то* (БЕ1304), *мягкая* — 44: *Жаль только, что переплет мягкий, недолговечна* (БА3603).

Об объеме книги упоминают 93 человека. Книга *тонкая* по мнению 43 рецепиентов, *объемная* — 20: *А то так надоело отдавать немаленькие деньги за тонкие книжки, а здесь толщина приятно радует глаз!* (БЛ0101), *тяжелая* — 14, *легкая* — 16.

Запах краски смутил 18 родителей: *Дать однозначно хорошую оценку этой книге нельзя, поскольку у неё есть очень существенный минус - у неё сильный химический запах печати. Мне кажется, что для детской книжки это совершенно недопустимо. Вместо того, чтобы получать удовольствие от чтения, мысли концентрируются на том, чтоб скорее её закрыть. Даже голова начинает болеть* (ББ2403), *книга безопасна* отметили 8: *запахов у нас плохих не было* (АС0204).

Опечатки, ошибки смущают 9 рецензентов: *стала читать и расстроилась — есть опечатки! Даже на обложке: написано «РЕпольский», а на оборотной стороне «РЕЙпольский», есть также опечатки в сказке о царе Салтане* (БА4602). Только один человек отметил, что ошибок и опечаток нет:

Правильно написанные слова (втречались детские книжки с явными орфографическими ошибками) (БВ3701).

Некоторые рецензенты дают **оценку книге в целом**. Конечно, односложные отзывы вряд ли можно назвать критическими, но иногда родители в тексте сообщения описывают свои эмоции подробнее. Мы составили краткую статистику частотности употребления тех или иных определений. Позитивные определения: *замечательная (замечательно)*(161); *отличная* (150); *хорошая (очень хорошая)* (140); *чудесная (чудная, чудо)* (47); *прекрасная* (42); *суперская (супер)* (23); *оценка 5+* (19); *великолепная* (17); *потрясающая* (15); *неплохо (неплохая)* (14); *классная (класс)* (11); *приятная* (11); *лучшая, самая лучшая* (8); *шикарная* (7), *волшебная* (7), *восторг!* (7), *милая* (7); *прелесть (прелестная)* (6); *изумительная* (6); *удачная покупка* (6); *необыкновенная* (4); *находка* (4); *удивительная* (4); *одна из лучших*, *достойная*, *наш хит (абсолютный хит)*, *классная, очень стоящая, здорово!, находка!* (3); *восхитительная* (2), *превосходная* (2), *нужная* (2), *сказочно (сказочная)* (2), *гениальная* (2), *превосходная* (2); *удачная, полезная, все на высоте, гармоничная, клад!, незаурядная, обалденная, крутая, ничего особенного, человеческое чтиво, вещь!, отменная, шедевр, прикольная, клево, добротная, очаровательная* (по 1). Встречаются и такие определения: *Имхо, лучшее издание детских стихов Маяковского на данный момент* (АВ2401); *Книга — просто кладезь!* (АЗ1111); *эта книга — вариант, максимально приближенный к идеалу* (АК0101); *У меня очень высокие требования по содержанию и исполнению к книгам, которые попадают в руки к сыну. Эта — одна из лучших в его большой коллекции* (АВ2108); *Воздушно-карамельная книжица* (БА1702); *Замечательная, «сладкая» и «душистая» книжка* (БВ0505); *Издание достойное каждой библиотеки* (БВ3403); *эта книжка — просто бомба* (БР1706); *Ой, какая ж вкусненькая-веселенькая книжица!* (БТ2907); *Это не книга, это песня!* (БЮ0302).

Негативных высказываний гораздо меньше. Авторы аттестуют книги: *не удачная покупка* (1); *ничего особенного* (1); *ужасная* (1); *ничего хорошего* (1). Два автора считают, что *могло быть лучше*, шестеро пишут, что *разочарованы*. Делятся переживаниями: *Книга, мягко говоря, необычная, непонятная и вообще какая-то странная* (БА0702); *На мой вкус не слишком хорошая книга* (АВ0801); *Худшее, что есть в библиотеке моей дочери. Дрянь, одним словом...* (АО0406); *Ужасная и вредная книжка!!!* (БГ1402); *Самая неудачная книга из всех подобных, которые я приобрела* (БО1502); *Ну ужос... но не ужос, ужос ужос... :-)))* (АА1701).

Кроме описанных, в отзывах рецензентов встречаются следующие элементы: опыт чтения с ребенком; истории о том, как рецензируемая книга появилась в доме; формы читательского общения; оценка возраста и читательской аудитории, для которых подходит данная книга; образовательно-воспитательный эффект; краткий пересказ содержания; сопоставление с другими книгами; воспоминания о своем опыте чтения; цена книги; оценка работы автора, художника, издательства; отражение взглядов родителей на воспитание и чтение.

Таким образом, беглый анализ читательских рецензий в сети Интернет за последнее десятилетие подтверждает, что мы наблюдаем новый этап непрофессиональной критики детской литературы. Очевидно, что родителей-критиков больше беспокоит оформление книги (объем, формат, шрифт, иллюстрации), нежели содержание. Это можно объяснить, с одной стороны, консервативностью книжного предложения для малышей (переиздания сказок, стихотворений Чуковского, Маршака и т. п.) и, с другой, консервативностью потребления: родители всегда склонны предлагать детям те книги, которые сами читали в детстве.

ЛИТЕРАТУРА

Чупринин С. Русская литература сегодня: Жизнь по понятиям [Электронный ресурс] // Электронная библиотека Грамотей. — [Б. г.]. — Режим доступа: http://www.e-reading-lib.org/ chapter.php/101082/176/Chuprinin_-_Russkaya_literatura_segodnya._Zhizn%27_po_ponyatiyam.html.

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ ПРИ РЕЧЕВОМ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

Л. Ю. Александрова (Великий Новгород)

МУЛЬТИФАКТОРНАЯ ПРИРОДА ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

Приоритет семейного воспитания детей, оставшихся без родительского попечения, очевиден со второй половины 90-х годов 20 века, когда институциональная форма окончательно доказала свою несостоятельность. Известно, что воспитание детей в условиях особой социальной ситуации развития, получившей название «материнской депривации», создает высокие риски возникновения речевой патологии. Подобная социальная ситуация развития в большинстве случаев имеет место еще до устройства ребенка в замещающую семью, так как в этот период дети чаще всего находятся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в неблагополучных родительских семьях, стационарах и т. д. Кроме того, сам по себе факт помещения в замещающую семью еще не является гарантом создания благоприятной среды, необходимой для успешного становления речевой функции.

По отношению к дизонтогенезу речевой функции детей раннего возраста в отечественной науке принято употреблять термин «задержка речевого развития» (ЗРР). Категория детей с задержкой речевого развития рассматривается в проблемном поле неврологии, нейропсихологии, психолингвистики, специальной психологии и педагогики. Несмотря на частотное употребление термина его содержание понимается не однозначно.

Медицинские аспекты понимания задержки речевого развития отражены в Международной классификации болезней (10 пересмотра) в разделе F80—F89 «Расстройства психологического (психического) развития». Как и другие нарушения данного раздела, ЗРР имеет следующие сущностные характеристики: 1) начало в младенчестве или детстве; 2) тесная связь с повреждением или задержкой биологического созревания ЦНС; 3) постоянство течения, отсутствие ремиссий и рецидивов; 4) тенденция к прогрессивному уменьшению по мере того, как дети становятся старше. Термин «ЗРР» встречается в МКБ -10 в нескольких номинациях. В подразделе F80.1 имеется номинация «задержка речевого развития по типу общего недоразвития речи (ОНР) I–III уровня». В подразделе F80.8 термин «ЗРР» содержится в двух номинациях: «задержка речевого развития вследствие педагогической запущенности» и «физиологическая задержка развития речи». В подразделе F80.81 — «задержка речевого развития, обусловленная социальной депривацией».

В онтолингвистических исследованиях, систематизирующих закономерности овладения детьми раннего возраста родным языком (И. Н. Горелов, Г. Р. Доброва, М. А. Еливанова, М. Б. Елисеева, Н. И. Лепская, Е. И. Исенина, В. Л. Рыскина, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.), отмечается, что процесс речевого развития вариативен, во многом индивидуален. Следовательно, вопрос о задержке речевого развития должен решаться с учетом «презумпции нормальности».

В психолого-педагогических науках феномен задержки речевого развития имеет широкий диапазон трактовок. Большинство исследователей (Е. Ф. Архипова, О. Е. Громова, О. Е. Грибова, Ю. Ф. Гаркуша, Н. С. Жукова, Е. А. Екжанова, Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, О. Г. Приходько и др.) используют термин «ЗРР» строго по отношению к речи детей до трех лет, однако встречаются случаи, когда он употребляется и для характеристики речи детей 4–5 летнего возраста (И. В. Голубева, Е. В. Жулина и др.). Если исключить небрежное применение термина, то можно предположить, что это связано со сложностью диагностики, когда этиопатогенез речевого нарушения и к пяти годам все еще не ясен и употребление дефиниции «ЗРР» может предоставить специалистам своеобразную «диагностическую отсрочку». В специальной педагогике также изучается особый дискуссионный акцент использования термина «задержка речевого развития». Он связан с тем, применим ли данный термин ко всем видам «ненормативного» развития речевой функции детей первых лет жизни или только по отношению к тем случаям, когда нарушение речи носит временный, темповой характер. В первом случае к группе детей с задержкой речевого развития могут быть отнесены дети с первичными нарушениями речи (дизартрией, алалией, ринолалией и др.), а также дети с интеллектуальной, сенсорной или двигательной патологией, поскольку их речевые затруднения очевидны уже в первые годы жизни. Во втором случае термин применяется лишь к категории детей с временной задержкой развития речевой функции, имеющей тенденцию к самокомпенсации. Имеет место и особая постановка вопроса: является ли ЗРР вообще дизонтогенезом или ее можно рассматривать в качестве особого онтогенетического пути? (О. Е. Громова).

Поскольку процесс *речевого развития* является совокупностью последовательных морфологических, физиологических, биохимических преобразований организма, являющихся предикторами овладения ребенком речевой функцией, то, следовательно, *задержка речевого развития* может трактоваться как временная, обратимая приостановка развития речевой функции ребенка раннего возраста вследствие нарушения биологических (перинатальных и соматических, экологических) или социальных (семейных, социально-экономических) факторов. Обратимся к их осмыслению.

В. М. Шкловский с соавторами подчеркивают значимость перинатальных рисков в возникновении ЗРР: осложнений беременности (многократное прерывание предыдущих беременностей и выкидыши; поздний сочетанный гестоз с отеками; признаки внутриутробной инфекции, в том числе много- или маловодие); осложнений в родах (слабость родовой деятельности, потребовавшая стимуляции; острая асфиксия; травмы мозга — внутричереп-

ные, внутрижелудочковые, внутримозговые кровоизлияния; тяжелое состояние новорожденного (низкая оценка по шкале Апгар; необходимость применения реанимационных мероприятий). О. П. Ковтун с соавторами указывают на пожилой или юный возраст матери, ее низкий вес и рост. О. И. Черкашина — на хронический алкоголизм. О. В. Груздева рассматривает в качестве возможных причин нарушение соматического статуса. С. Ю. Бенилова особенно подчеркивает роль инфекционных и неинфекционных заболеваний первого года жизни. Среди социально-средовых факторов рассматриваются: характерологические особенности матери (тревожность, инфантильность, импульсивность, эмоциональная холодность и др.); неприятие ребенка семьей; неполная семья; конфликтные взаимоотношения в семье, воспитание в двух домах, неадекватный тип воспитания («кумир», гипер- и гипоопека, несогласованность в воспитательных позициях родителей), воспитание в семье неслышащих или слабослышащих родителей (Н. В. Манько, Н. В. Мирошниченко, М. И. Ромусик, Г. А. Финашина и др.). Наконец, многие исследователи настаивают на мультифакторной природе задержки речевого развития (Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, Е. А. Стребелева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева и др.).

Мы поставили перед собой задачу выяснить генезис ЗРР у категории детей раннего возраста, воспитывающихся в замещающих семьях.

Приведем обобщенные данные, полученные в ходе эмпирического исследования в период с 2002 по 2010 годы. Его участниками стали дети в возрасте с 2 лет 5 месяцев до 3 лет с задержкой речевого развития, воспитывающиеся в замещающих семьях. Рамки данной статьи не позволяют остановиться ни на методах выявления ЗРР, ни на подробной характеристике выборки детей. Подчеркнем лишь, что в исследовании участвовали дети (81 человек) из трех типов замещающих семей: приемных (профессиональных) — 40 человек, опекунских (родственных) — 31 и из семей усыновителей (тайна усыновления не сохранялась по инициативе усыновителей) — 10. Укажем также, что для исследования состояния речевой функции был разработан диагностический комплекс, состоящий из двух модулей. Первый — высокоформализованный, был выстроен с ориентацией на среднестатистические закономерности развития доношенных детей до трех лет (Н. М. Аксарина, Л. О. Бадалян, Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт). Он предполагал количественную оценку, которая была единой для всех изучаемых параметров развития. Уровень сформированности параметра оценивался по трехбалльной шкале (от минимального – 1 балл до максимального — 3 балла): 1 балл — отсутствие или выраженное нарушение развития параметра; 2 балла — умеренно выраженное затруднение; 3 балла — нормативное развитие. Критериями изучения состояния речевой функции выступили: понимание обращенной речи, объем активного словаря, усвоение морфологических категорий (числа, времени, лица, рода, падежа, повелительного наклонения и др.), время наступления «лексического взрыва», наличие и качественные характеристики фразовой речи (двухсловная, трехсловная, многословная, расширение репертуара синтаксических компонентов, усложнение иерархической

структуры и др.), появление детских инноваций. Второй диагностический модуль состоял из низкоформализованных методик. Основными из них были: 1) наблюдение в структурно-дидактических (диагностическое занятие, организованная игра) и естественных условиях (кормление, купание, прогулка, праздники и др.) 2) аудио- и видеоматериалов, выполненных исследователями. Опираться на данные динамического родительского наблюдения за ходом речевого развития ребенка (анализ дневниковых записей, видеоматериалов и др.) в большинстве случаев было невозможно, так как замещающим родителям был известен лишь непродолжительный период жизни ребенка.

При исследовании периферического голосообразующего аппарата принимал участие отоларинголог, фиксирующий наличие ларингиальной родовой травмы, спазма или кровоизлияния в область голосовых складок, гортани, дизонтогенезы развития — сращение голосовой щели (glottis palmate), врожденную гипоплазию голосовых складок и др. При исследовании строения периферического речевого аппарата отмечались возможные нарушения строения губ, зубов, альвеол, челюстей, твердого и мягкого неба, языка, подъязычной связки и др. Дети, у которых выявлялись ранние знаки дизартрических расстройств, были проконсультированы неврологом.

Биологические факторы риска, сведения о которых мы получили из медицинских документов, были поделены на пренатальные (наличие / отсутствие патологии в протекании беременности), натальные (наличие /отсутствие патологии в родах) и постнатальные (наличие/ отсутствие патологии новорожденности, естественное/искусственное вскармливание, перенесенные заболевания). Нас интересовали сведения, касающиеся характера первого крика новорожденного (громкий, пронзительный, хриплый, слабый, тихий, после стимуляции, отсутствие крика); физиологической функции дыхания (дышал самостоятельно с рождения, проводились реанимационные мероприятия из-за заглатывания околоплодных вод, слизи, подключали к аппарату искусственной вентиляции легких, нахождение в кювезе). Отмечалось наличие или отсутствие интенсивной терапии в неонатальном периоде (переливание крови, подключение к капельнице и др.). Отмечались причины раннего искусственного вскармливания (стафилококк в материнском молоке, заболевания матери, болезнь ребенка, слабость сосательного рефлекса, временная разлука с матерью, отказ матери от ребенка и др.). Среди социальных факторов нас интересовали: средовые условия жизни ребенка до попадания в замещающую семью (неблагополучная родительская семья, длительные госпитализации, воспитание в доме ребенка, неудачный опыт усыновления и др.), «стаж» проживания в замещающей семье и готовность замещающих родителей к оказанию помощи детям в преодолении ЗРР.

Проанализируем выявленные риски *биологического характера*. В медицинских документах детей были отмечены: токсикозы беременности у матери (19), хронический алкоголизм матери (17), угроза прерывания беременности (14), заболевания матери во время беременности (15), акушерская патология (затяжные или стремительные роды, преждевременное отхожде-

ние околоплодных вод, неправильное предлежание (12), эмоциональная нагрузка (8), резус-конфликт и групповая несовместимость крови (6) групповая несовместимость крови, стимулирование родовой деятельности (9), роды в домашних условиях без участия медицинского персонала (2), кесарево сечение (14), стремительные роды (8), обвитие пуповиной (7), асфиксия (19), невысокая (6 / 7 баллов) оценка по шкале Апгар (25). Недоношенность отмечалась у 15 детей.

Среди рисков *социального характера* отмечалось воспитание в условиях дома ребенка вследствие лишения родителей родительских прав (28), отказа матери от ребенка (14), проживание матери в территориальном отделении в связи с повторным браком, условиями работы или обучения (7), подкидывание или «потеря» ребенка биологической матерью (3), отбывание матерью наказания (5), смерть матери (6), воспитание ребенка одинокой матерью или отцом, не справляющимися со своими обязанностями (8) и воспитание в родственных семьях: прародителей (7), сестер или братьев родителей (3). Кроме того, у детей имелись дополнительные социально-депривационные риски в виде: длительной госпитализации (16), негативного опыта предыдущего усыновления (9), перевод из одного дома ребенка в другой (12), смены воспитателей (13), возврат из предыдущей замещающей семьи в учреждение и попадание в новую замещающую семью (12).

Обобщая полученные диагностические результаты, подчеркнем, что у 46 детей (из 81 обследованного) действительно отмечаются мультифакторные анамнестические риски (как биологические, так и и социальные). Была также выделена особая группа (14 детей), чьи анамнестические сведения были утрачены, разрознены, фрагментарны, приблизительны, ненадежны. Поэтому этиология возникновения у них задержки речевого развития осталась до конца не выясненной. Наконец, подчеркнем, что у 21 ребенка биологические риски выявлены не были, следовательно, задержку речевого развития можно связать лишь со специфическими (депривационными) условиями воспитания.

В дальнейшем ходе исследования мы поставили цель выявить педагогический потенциал замещающей семьи с точки зрения преодоления и предупреждения у детей задержки речевого развития.

ЛИТЕРАТУРА

Горелов И. Н. Речевая продукция детей как средство преодоления состояния депривации в раннем и среднем онтогенезе // Проблемы детской речи: Материалы межвузовской конф. — СПб.,1994. — С. 5–7.

Грибанова Г. В. Нарушение формирования привязанностей у детей-сирот в раннем возрасте // Дефектология. — 1994. — № 3. — С. 10–16.

Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. — 1999. — № 6. — С. 21–24.

Громова О. Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах онтогенеза // Дефектология. — 2003. — № 6. — 2003. — С. 55–60.

Елисеева М. Б. Лексикон ребенка раннего возраста // Речь ребенка: ранние этапы. — СПб.,2000. — С. 15–33.

А. В. Егорова (Псков), В. И. Липакова (Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В исследованиях, посвященных изучению особенностей речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью, отмечается бедность лексикона, недифференцированность значений слов, приводящие к нарушению норм словоупотребления и способов функционирования слов в составе предложения и связного высказывания (текста). Это значительно ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира, самих себя и в развитии человеческих отношений (А. К. Аксенова, М. Ф. Гнездилов, Л. И. Дмитриева, Г. М. Дульнев, А. Г. Зикеев, Т. Н. Иванова, Р. И. Лалаева, В. И. Липакова, А. Р. Маллер, Н. В. Павлова, Л. Г. Парамонова, В. Г. Петрова, З. Н. Смирнова, Е. Ф. Соботович, Н. В. Тарасенко, Н.П. Ушкалова и др.).

Понимание лексического значения слова, противопоставление его другим словам, которые находятся в смысловой зависимости от него, введение слова в систему семантических полей, умение актуализировать слова в различных контекстуальных условиях отражают уровень языковой способности ребенка, степень сформированности его логического мышления, восприятия, памяти (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, О. М. Коваленко, В. А. Ковшиков, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. А. Новиков, Н. В. Уфимцева, Л. Б. Халилова, А. М. Шахнарович, С. Н. Шаховская и др.).

В ходе экспериментального изучения особенностей актуализации словаря младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью было выявлено, что у этих детей не формируется система многомерных связей слова, что нарушает процесс выбора и актуализации нужного слова из семантического поля. Недостаточная сформированность совокупности признаков слова (ритмических, звуковых, семантических, морфологических, синтаксических, коммуникативных) приводит к нарушению функционирования слова в речевой деятельности. Среди признаков слова, характеризующих его как целостную единицу, у учащихся данной категории наименее сформированными оказываются семантические, не зависящие от внешней формы слова и служащие для идентификации предмета при его номинации в речи.

Исследование показало, что характерной особенностью словарного запаса учащихся с интеллектуальной недостаточностью является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях. Среди многочисленных замен встречались следующие:

• замены слов, относящихся к одному семантическому полю и обозначающих зрительно похожие предметы (лев → *тигр*; яблоко → *апельсин*; пальто → *платье*; грабли → *лопата*; перчатка → *варежка*, *рукавичка*; теплоход → *кораблик*);

• смешение родо-видовых понятий: употребление слова с неоправданным расширением его значения, то есть употребление родового понятия

вместо видового, (кастрюля → *посуда*; хлеб → *еда*); и наоборот, употребление слова с неоправданным сужением его значения, то есть употребление видового понятия вместо родового (магазин → *продукты*; костюм → *рубашка*);

• замены слов на основе сходства по признаку функционального назначения (кружка → *стакан*; кастрюля → *сковорода*; юла → *пирамидка*);

• замены слов на основе внешнего сходства (душ → фонтан; сачок → рыболовная сетка);

• замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации, то есть смежные понятия (рубашка → *ученик*; лицо → *мальчик*, учительница → *школа*; кран → *вода*; батарея → *окно*; кружка → *чай*);

• замены слов, обозначающих часть и целое (паровоз → *поезд*; пальцы → *рука*; вагон → *поезд*; нос → *лицо*; шкаф → *полка*);

• замены слов-наименований описанием ситуации, с которой связан обозначаемый предмет (почтальон → *дядька...ну, который газеты носит*);

• замены знаменательных слов звукоподражаниями или упрощенными словами (машина → *бибика*; цыпленок → *цыпа*);

• замены слов на основе звукового сходства (шкаф → *шарф*; поезд → *пояс*; сачок → *флажок*);

• замена слова-наименования описанием его признака (воспроизведение синтагматической связи): лимон → *кислый такой*; цыпленок → *маленький*;

• замена слова-наименования описанием связанного с ним действия, т. е. функционального назначения (кровать → *спать*; продавец → *продает*; врач → *лечит*, *слушает*; молоток → *стукать*);

• замена слов-наименований просторечными и жаргонными словами (милиционер → мент; телевизор → телек; автомобиль → тачка).

Таким образом, данные, полученные в эмпирическом исследовании, свидетельствуют о том, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью представления о предметном мире сформированы лишь частично. Называя кружку стаканом, душ фонтаном, а сачок рыболовной сеткой, ребенок дает общее представление о предмете. Так, кружка и стакан, предназначенные для питья, относятся к одной тематической группе «посуда»; функциональное назначение душа и фонтана — поливать что-либо, сачок и рыболовная сетка необходимы для ловли. Примеры речевой деятельности указывают на то, что предметные представления у детей данной категории не дифференцированы. Трудности актуализации нужной лексемы обусловлены несформированностью семантических признаков слова, неустойчивостью его лексического значения.

В речевой деятельности учащихся встречались замены названий взрослого животного уменьшительно-ласкательным именем или именем детеныша (волк — *волчок, волчонок*; кот — *котеночек*; курица, петух — *цыпленочек*). Зафиксировано также неадекватное обозначение некоторых предметов словами с уменьшительно-ласкательными суффиксами (книга — *книжечка*; дерево — *яблоченька*, ремень — *ремешок*, платье — *платьюшко*, брюки — *штанишки*; стул — *стульчик*, окно — *окошко*). Данные примеры являются образцом усвоения наименования предметов в соответствии с опытом, приобретенным в общении со взрослыми (родителями) еще в младшем дошкольном возрасте.

При назывании одного предмета, изображенного на картинке, дети, как правило, использовали словоформу множественного числа: сапог → *сапоги*; перчатка → *перчатки*; звезда → *звезды*; цветок → *цветы*. Данные примеры свидетельствуют не только о недостаточном анализе предметного изображения на картинке, но и о неточности лексического и грамматического значения слова.

Для речи умственно отсталых школьников характерно также своеобразное употребление слов различной степени общности: с одной стороны, они почти не употребляют родовых понятий типа мебель, одежда, посуда и т. п. (предпочитая вместо них видовые наименования, обозначающие названия конкретных предметов); с другой стороны, одним и тем же словом дети называли не только однородные тематические предметы (шляпу, кепку — *шапкой*; стакан, кружку, чашку и тарелку — *чашкой*; цыпленка, курицу, петуха, голубя — *птичкой*), но и другие предметы (например, клюв птицы — *носом*; кран, душ и лейку — *водичкой*; крышу, трубу, окно — *домом*). В основе такого неправомерно широкого понимания и употребления слов лежит своеобразие протекания у учащихся данной категории мыслительных процессов анализа и синтеза. Недостаточно четко воспринимая и осмысливая явления окружающего мира, дети не испытывают необходимости в дифференцированных названиях и ограничиваются в какой-то мере подходящими словами, имеющими расплывчатые значения (Петрова 1977).

Кроме того, для называния некоторых предметов дети с умственной отсталостью употребляли несвойственные данным предметам наименования. Например, такие предметы, как ванна и весы, были обозначены словом *размерка*, а сачок и юла — словом *фигулька*. Наблюдались замены наименования класса однородных предметов (имен нарицательных): автомобиль, теплоход и учитель, девочка, — именами собственными: *Меседес, Титаник, Маита Вановна, Машенька* — несмотря на то, что звуко-слоговая структура данных слов сложнее для воспроизведения. Данные примеры речевой деятельности свидетельствуют о том, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью актуализируют наиболее частотное для них слово, без анализа возникающих у них ассоциаций.

Проявления неточности и неправильного употребления глаголов в речевой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями многообразны. Для данной категории детей характерны следующие вербальные замены:

• замена названия конкретного действия словом *делать* (строить, мыть, готовить → *делать*);

• замена названия конкретного действия семантическим (идеографическим) синонимом, при котором изменяется значение слова (кататься → *ехать*, вырезать → *резать*, поливать → *лить*, кормить → *есть*; бежать → идти);

• замена глагола звукоподражанием (кататься → *вжик-вжик*, идти → *топ-топ*);

• замена названия действия описанием значения действия через контекст, обозначающий носителя признака (смеяться → *дядя веселый*), реальную ситуацию (ехать → *мальчик на машине*) или назначение предмета (рисовать → *краски красить*);

• замена названия конкретного действия существительным, связанным с этим действием по смежности или ассоциации: (писать → *уроки*; рубить → *топором*; вырезать → *ножницами*; вырезать → *звездочка*; покупать → *магазин*; поливать → *лейка*).

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей с легкой степенью умственной отсталости дифференцировать многие действия, что в ряде случаев приводило к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (*есть* вместо кормить; *играть* вместо строить), неточному использованию глагола (*режет* вместо вырезает или нарезает; *льет* вместо поливает; *несет* вместе везет) или даже неадекватному (*махать* вместо ловить; *собирать* вместо поливать; *тонуть* вместо плыть), к смешению слов, обозначающих действия (*рубить* — пилить; *шить* — вязать, *давать* — брать; *стирать* — мыть; *везти* — нести; *бежать* — прыгать).

Некоторые глаголы дети заменяли в речи жестом: стирать, давать, вырезать, умываться, танцевать.

Исследование показало, что для учащихся данной категории характерна крайняя ограниченность глагольного словаря. Дети затруднялись в актуализации даже слов, обозначающих действия, знакомых из их ежедневной практики (спать, мыть, есть, пить, одевать и др.). Воспроизведение некоторых глаголов (вести, нести, кормить, давать, брать и др.) оказалось для них практически невозможным.

Таким образом, значения слов, закрепленные в сознании учащихся с интеллектуальной недостаточностью, отличаются неопределенностью, нечетким отграничением друг от друга. В основе этого факта лежит выделение не существенных, а чисто внешних или случайных признаков предметов, действий. На наш взгляд, причиной данных нарушений является бедность слуховых и зрительных ощущений детей, нарушение взаимосвязи между зрительным, слуховым и двигательным анализаторами, т. е. теми сенсорными системами, которые принимают активное участие в обработке информации. Именно нарушение межанализаторных связей не позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью полноценно осуществлять первичную кодировку слов и устанавливать нужные связи между зрительным, акустическим и семантическим образом слова.

Расстройства динамики функционирования когнитивных и семантических процессов, имеющие место у детей с интеллектуальной недостаточностью, затрудняют активизацию вербальных структур, закономерно возникающих в норме под воздействием речевого сигнала. В результате этого нарушается избирательность множественных семантических связей, позволяющая оперировать целым полем значений, осознавать семантику слова, использовать близкие и контрастные лексические единицы, определять способы их адекватной сочетаемости.

Исследованием определено, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью за словом стоит лишь образ предмета, который является нерасчлененным отражением единичного в окружающей действительности. Представления и понятия о предмете, требующие обобщения, абстрактного отражения, опосредованного мыслительной деятельностью, у детей не сформированы. Учащиеся испытывают значительные затруднения при определении признаков понятия, что выражается в выборе неадекватных характеристик предмета, ориентацией в большинстве случаев лишь на денотативные, а не семантические признаки предмета. Установлено, что при определении признаков предмета детям данной категории лучше удается оперировать образами предмета, чем его словесной характеристикой, что свидетельствует о связи представлений у этих детей с наглядной ситуацией, о трудностях перехода к системе вербально-логических связей.

Актуализация словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью происходит без ориентации на ситуативное, реальное окружение предмета, что существенно снижает использование возможных лексических единиц в экспрессивной речи.

Чем сложнее отношения между языковыми единицами в структуре языка, тем большие затруднения испытывают дети в процессе актуализации словаря и тем больше нарушений проявляется в их речи.

Установленные факты в их совокупности доказывают, что механизм нарушения актуализации словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью обусловлен расстройством взаимосвязанного комплекса признаков, осуществляющих поиск слова, при ведущих нарушениях семантического компонента в структуре значения слова, а также недостаточной сформированностью внешнего и внутреннего контроля, обеспечивающего выбор и реализацию нужного слова.

ЛИТЕРАТУРА

Безрукова О. А. Формирование системных лексических представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи// Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. — Том II. — М., 2005.

Дульнев Г. М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. — Вып. 4. — М., 1952. — С. 49–58.

Залевская А. А. Введение в психолингвистику. — М., 2000.

Ковшиков В. А. Нарушения актуализации слов у детей с экспрессивной алалией // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. — Л., 1985. — С. 3–10.

Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. — СПб., 2006.

Лалаева Р. И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе: Дисс. д-ра пед. наук. — Л., 1988.

Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М., 1977.

О. В. Елецкая (Санкт-Петербург)

СОСТОЯНИЕ ЧУВСТВА ЯЗЫКА У ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗОРФОГРАФИЕЙ

Чувство языка — феномен интуитивного владения языком, проявляющийся в понимании и использовании идиоматических, лексических, стилистических и прочих конструкций, в «способности по отдельной частности, по подробности, по какому-либо свойству восстановить картину целого», формируется еще до целенаправленного овладения языком в обучении» (Гохлернер, Ейгер 1983: 37). В условиях нормального развития ребенок в процессе общения бессознательно (или на уровне неотчетливого осознания) усваивает языковые нормы и следует им в коммуникативных целях. Чувство языка представляет собой обобщение на уровне первичной генерализации без предварительного сознательного вычленения элементов, входящих в это обобщение. Оно формируется в результате стихийного овладения речью и базовыми когнитивными операциями, обеспечивает контроль и оценку правильности и привычности языковых конструкций (Божович 1988, 2002). В основе чувства языка выделяют такие признаки, как интуитивную природу, отличающуюся недостаточной осознанностью, способность к обобщениям с опорой на ориентиры и быстроту выполнения операций. Для создания условий, при которых обеспечивается развитие интуиции, необходимо накопление большого количества знаний, своеобразная готовность этих знаний и выработанное упражнением умение решать новые, неожиданные задачи. Наличие у пишущего развитого чувства языка позволяет объяснить феномен «природной грамотности». Допускается, что развитое чувство языка приводит к активизации морфемного канала восприятия и, в свою очередь, развитый и активизированный морфемный канал восприятия помогает проанализировать незнакомое слово, оценить его лексико-грамматическое значение, а также «предвидеть» и предупредить возможные орфографические затруднения при его написании (Львова 2001).

Чувство языка формируется под влиянием речевого опыта. При этом задействованы психологические механизмы мышления, внимания и памяти. Следовательно, чувство языка, связанное с общим уровнем развития личности, может быть развито или сформировано в процессе специальной педагогической работы. Оно позволяет оценить правильность или неправильность слова или фразы, оценить лексическое и грамматическое значение без вычленения элементов, входящих в это обобщение, а в совокупности с ростом словаря и речевого опыта обеспечивает возможность вычленять соответствующие речевые единицы и формировать правила оперирования ими, таким образом, у ребенка формируется лингвистическое мышление (Касевич 1998).

Для того чтобы оценить уровень сформированности чувства языка у школьников, мы предложили им серию заданий, в ходе выполнения которых им было необходимо определить значения членимых слов с опорой на представления о семантике составляющих их морфем. Анализ результатов исследования показал существенные различия состояния лингвистических способностей у школьников из экспериментальной группы (ЭГ) по сравнению с детьми контрольной группы (КГ). Понимание грамматического значения суффиксов на материале системных дериватов проводилось на материале слов, содержащих суффикс -ок-, имеющий различное значение. Например: *вечерок, бугорок, язычок, холодок, поступок, знаток, игрок, ходок, слепок* и др. Учащимся предлагалось распределить слова на группы в зависимости от значения суффикса -ок-: «мужчина, тот, кто...», «действие, его результат» и «уменьшительно-ласкательное значение». Это задание учащиеся КГ, как правило, успешно выполняли (средний балл за его выполнение составлял 3,36). Школьники ЭГ были менее успешны (2,62 балла). При этом если в КГ наблюдались единичные смешения в группах, то дети ЭГ обнаруживали множественные и разнообразные ошибки. Одной из основных трудностей при выполнении задания было осознание инструкции. Так, около 6% школьников ЭГ просто списали слова в графы таблицы, не затрудняя себя анализом грамматического значения суффиксов, либо же вовсе отказались выполнять задание, т. е. они испытывали затруднения еще на ориентировочной стадии решения учебной задачи. Примерно 3% учащихся ЭГ разделили слова на две группы: «одушевленные-неодушевленные»; «действия», куда ошибочно попали *ездок → потому что ездит, знаток → потому что знает, едок, пророк, ходок*. К группе «действие, его результат» многие из детей отнесли слова: *бугорок, потому что бугорок могли сделать люди, например в огороде, ледок → результат большого мороза, уголек → огонь в костре горел, получился уголек*. Подобные ответы свидетельствовали о том, что при выполнении таких заданий школьники с дизорфографией ориентировались не на формальные, грамматические признаки, а действовали на основе смысловой догадки, домысливали речевую задачу, превращая ее в сюжет, и на основании этого сюжета делали выводы о значении того или иного слова.

Во втором задании испытуемым было предложено провести анализ значения морфем на материале квазислов, образованных при помощи суффиксов, имеющих определенное значение: «сказочный зверь», «детеныш сказочного зверя», «самка сказочного зверя» и «большой сказочный зверь». Школьникам предлагалось распределить слова на группы в зависимости от значения суффиксов: *лар, ларище, ларенок, ларица; калушица, калушонок, калушище, калуш* и др. Таким образом, задача детей формально упрощалась. Алгоритм решения лингвистической задачи фактически сводился к выделению суффиксов и дифференциации их значений. И действительно, практически все ученики КГ справились с выполнением этого задания (средний балл — 4,91). Результат выполнения детьми ЭГ улучшился незначительно (2,82 балла). Невысокое качество выполнения задания в этом случае было связано с трудностями ориентировки в инструкции и реализации алгоритма выполнения задания на практике, а не с затруднениями в анализе грамматического значения морфем.

При оценке возможности школьников на основании внимания к словообразовательной модели понимать значения текста, состоящего из ис-

кусственных слов, детям предлагалось прочитать четверостишие, составленное из искусственных слов и «перевести» его. Для анализа использовался отрывок из стихотворения Л. Кэрролла в переводе Л.Яхнина «Алиса в Зазеркалье», состоящий из квазислов: *Червело. Ужные мрави кузали на снову. За нисом прали курави, склюняя пелаву* (Кэрролл 2001). Задание состояло из трех частей. В первой части задания детям предлагается провести семантическую оценку искусственной фразы. Учащимся озвучивалась следующая инструкция: «Прочитай отрывок стихотворения из сказки Льюиса Кэрролла “Алиса в Зазеркалье”». Затем школьникам предлагалось оценить его смысловую структуру, подчеркнув одну из трех оценок, данных в таблице: «Фраза бессмысленна», «Фраза не бессмысленна» или «Фраза искусственная, поэтому нельзя оценить ее смысл». На втором этапе выполнения задания детям предлагалось поработать с текстом исходя из заключения: «Фраза не бессмысленна». Предлагалась следующая инструкция: «Спиши текст. Разбери каждое слово по составу и как часть речи. Объясни, как образовано каждое из слов этого необычного стихотворения». Смысл задания заключался в том, что каждому слову присущи грамматическое значение или морфологическая мотивированность, которые помогают легко понимать значение даже незнакомых слов, если известно, что обозначают аффиксы, составляющие эти слова. Фактически же при выполнении данного задания школьникам было необходимо провести морфемный анализ, оценить результаты анализа с точки зрения лексического и грамматического значения морфем, сделать вывод о том, что корневая часть не несет грамматического значения, а о его лексическом значении можно судить лишь на основе фонетических ассоциаций, определить лексическое и грамматическое значение слово- и формообразующих аффиксов (в нашем случае — суффиксов и окончаний) и, наконец, на основе такого комплексного анализа словообразовательной модели сделать предположение о лексическом, грамматическом значении всего слова.

Анализ работ показал, что 87% учащихся КГ в основном справились с заданием, требующим письменного пересказа содержания четверостишия с помощью привычных языковых средств. Дети уловили не только общий смысловой фон, но и сюжетные детали в развитии событий, выраженные в этом тексте только с помощью формообразовательных и словообразовательных аффиксов. Например: *Темнело. Ужасные муравьи клонились ко сну. За ними шли охранники, склоняя голову.* Или: *Темнело. Трудолюбивые муравьи готовились ко сну. Над рекой летали чайки, вылавливая рыбу.* Или: *Темнело. Ужасные муравьи кусали за ногу. За лесом кричали птицы, засыпая на ходу.* Средняя оценка за выполнение этого задания в КГ составила 4,35 балла. Иная картина наблюдалась в работах детей с дизорфографией. При попытке объяснить квазислова 56% школьников ЭГ ориентировались не на грамматическое значение аффиксов, а действовали на основании случайных ассоциаций, возникавших при восприятии квазислова. Как правило, это были попытки «исправить» слово, заменить или добавить одну или несколько букв для придания квазислову знакомого лексического значения или же действие по ориентиру на первые насколько букв. Например: ***кузали → кусали; склюняя → склоняя,*** *склюняя →* ***клюют***; ***мрави → мраки; курави → куромуравьи; червело → червя; червело → черное, черные глаза; червело → тело; на снову → на основу; склюняя пелаву → слюнявим пилу*** (*е* находится в слабой позиции и произносится как *и*). При этом детей абсолютно не смущало, что весь текст при этом оказывался непонятным или же разваливался на отдельные смысловые отрывки. Например. *Червяк. Уважаемые муравьи. Кузнец на основу. За лисом бежим коровы. Слюнявим пилу.* Или: *Темнело. Ужасные падали на дом. За домом брали курицу, склоняя пилу.* Распространенными в работах 42% детей были ошибки на выделение грамматического признака, определяющего принадлежность к части речи, что проявлялось в смешениях безличного глагола в форме прошедшего времени *червело* (ср. вечерело) с прилагательным *(черное)*; деепричастия *(склюняя)* и глаголов *(наклоняла, проиграли)*; замена безличного глагола в форме прошедшего времени словосочетанием «прилагательное + существительное» (*червело — черные глаза*) или глаголом настоящего времени *(червело - темнеет)*.

При необходимости распознавать грамматические категории различных частей речи с выраженными трудностями сталкивались 34% школьников. Так, например, существительное *пелаву*, которое по формальным грамматическим признакам можно отнести к сущ. ж. р. в ед. ч., В. п. школьники заменяли словами *запасы, волосы* (сущ. м.р. во мн. ч., И. п.); *мрави* (мн. ч., И. п.) — *мрак* (ед. ч.,). Имя прилагательное *ужные* (мн. ч.) замещалось на *ужасный* (ед. ч.). Глагол *кузали* (пр. вр., мн. ч.) школьники подменяли словами *кусают* (наст. вр.), *кусал* (ед. ч., м.р.); *прали* (пр. вр., мн. ч.) — *правят* (ед. ч., наст. вр.), *пряла* (ед. ч., ж.р.).

Анализ результатов выполнения этого задания позволил оценить состояние «чувства языка», основываясь на способности школьников интуитивно улавливать языковые закономерности, чувствовать оттенки языковых значений. Эта способность видится особенно значимой для формирования орфографического навыка письма, так как позволяет детям компенсировать недостаток речеведческих знаний и опыта общения с речевым материалом. Кроме того, опора на чувство языка необходима при содержательной оценке речевого материала, она позволяет ученикам на практическом уровне осваивать лингвистические понятия, оценивать орфографические особенности написания, проводить анализ словообразовательной модели слова, выделять и комбинировать морфемы в структуре этой модели, позволяет осознавать лексическое и грамматическое значение слова, предвидеть возможные орфографические трудности.

На следующем этапе исследования у детей оценивалось состояние грамматико-словообразовательного анализа. Для оценки способности детей к усвоению грамматического значения слова и его связи с формальными признаками слова детям предлагались две группы слов. Одна содержала известные детям существительные женского, мужского и среднего рода: *сено, вода, талон, парта, сосна, вагон, тесто и т. п.* Вторая состояла из контекстуальных дериватов, которые по своим грамматическим признакам также могут быть отнесены к существительным мужского, среднего и женского рода: *холеныш, дорогиня, свистопад, неумелыш, безленица, суетория, предосе-*

нье, сыновство, предбережье. Школьникам предлагалось прочитать слова, разделить их на три группы в зависимости от окончания и объяснить, что объединяет слова каждой группы. Средняя оценка за выполнение этого задания в КГ составила 3,45 балла, в ЭГ - 2,16 балла. При выполнении задания трудности учащихся ЭГ распространялись в большей мере на вторую часть задания, тогда как школьники КГ успешно справлялись как с первой, так и со второй частями. При распознании категории рода учащиеся ЭГ ориентировались в большей мере на лексические значения слов и в меньшей — на грамматические значения выделенных в структуре этих слов морфем.

Исследуя умение образовывать слова, относящиеся к разным частям речи, при помощи суффикса, мы предлагали детям заменить выражения одним словом с заданным корнем: *барабан: бить, стучать в барабан — ...; тот, кто играет на барабане — ...; маленький барабан –...; играть на барабане –...; палочка для игры на барабане –.... и т. п.* Исследование показало, что школьники КГ успешнее, чем их сверстники с дизорфографией, умеют устанавливать закономерности выбора словообразовательных средств и на основании этого подбирать слова с заданным словообразовательным значением. Задание не явилось легким даже для школьников с достаточным уровнем сформированности орфографического навыка письма (средняя оценка КГ - 3,17 балла, ЭГ — 1,84). У 5% учащихся ЭГ наблюдались хаотичные, несогласованные с инструкцией ответы. Например: *бить, стучать в барабан → плохо*; *маленький барабан → не годится; играть на барабане → большом*. Вместо ответов 4% детей вставляли заданный корень *(зверь, живущий в лесу → лес; поросший лесом → лес)*; 2% детей — деформированный корень *(маленький барабан → баран; тот, кто играет на барабане → баран)* и также 2% детей использовали и вовсе нелепые сочетания *(бить, стучать в барабан → не бей баран)*. В ответах 7% школьников ЭГ встречались антонимичные словосочетания *(большой барабан → маленький барабан; большой гриб → маленький гриб)*; 6% пятиклассников использовали при ответах перебор форм слова *(барабану, барабана, барабанов; грибок, грибочек, гриб, грибка, грибков; зуб, зубков, зубчик, зубочков, зубик)*. Группа школьников ЭГ, составившая 9%, пропустила в инструкции ту ее часть, которая вменяет использовать для ответов слова, содержащие определенный корень. Вследствие этого ответы напоминали отгадывание кроссворда: *тот, кто играет на барабане → музыкант; рыба, которая имеет множество зубов → акула, рыба-пила, пиранья; маленький зуб → молочный, клык*. Такие ответы, хотя и свидетельствовали об эрудиции школьников и наличии определенного словарного запаса, указывали также и на неспособность ориентироваться в задании, выделять существенные и несущественные признаки, необходимые для его выполнения. В ответах школьников ЭГ встречались ошибки, вызванные недостаточностью овладения грамматическими средствами языка: неправильное употребление суффиксов: *маленький гриб → грибище*.

Обобщая характер затруднений детей и ошибок, допущенных ими в данной серии заданий, можно сделать следующие выводы. У 64% учащихся ЭГ наблюдается несформированность чувства языка. Это проявляется в неспособности проанализировать словообразовательную модель слова, выделить морфемы, провести аналогии между знакомым и незнакомым языковым материалом и проводить операции на основе аналогий. Помимо этого, наблюдение за детьми в процессе выполнения экспериментальных заданий свидетельствует о том, что у 26% детей ЭГ причиной затруднений и ошибок являлась неполноценная организация и реализация целенаправленной учебной деятельности, неспособность сориентироваться в задании, спланировать этапы его выполнения, реализовать программу действий и проконтролировать результаты выполнения работы. В связи с этим принцип опоры на языковое чутье и его развитие представляется одним из важнейших направлений логопедической работы, направленной на преодоление дизорфографии у школьников.

ЛИТЕРАТУРА

Божович Е. Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач. Вопросы психологии. — 1988. — № 3. — С. 70-78.

Божович Е. Д. Учителю о языковой компетентности школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования. — М. — Воронеж, 2002.

Гохлернер М. М., Ейгер *Г. В.* Психологический механизм чувства языка. — Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 137–142.

Касевич В. Б. Онтолингвистика: типология и языковые правила. Язык, речь и речевая деятельность. // Язык и речевая деятельность. — М.: 1998. — Т. 1. — С. 31–40.

Кэрролл Л. Алиса в Стране Чудес; Алиса в Зазеркалье / Л. Кэрролл; пер. Л. Яхнин, худ. А. Шахгелдян. — М., 2001.

Львова С. И. Словообразование. Словообразовательная модель на уроках русского языка. — М., 2001.

О. Л. Леханова, Е. С. Викторова (Череповец)

ОТРАЖЕНИЕ В РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР ВЕРОЯТНОСТНЫХ ПРОГНОЗОВ СОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ

Рассмотрение проблемы становления коммуникации в онтогенезе предполагает комплексный анализ всех процессов, с помощью которых ребенок приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. Освоение социальных ролей, социальных норм и правил поведения, социальных ценностей и стереотипов общества приводит к совершенствованию коммуникации ребенка и неизбежно сопряжено с развитием его речи. Одним из аспектов коммуникативно-речевого развития является формирование способности предвидеть, прогнозировать последствия тех или иных межличностных процессов. Несмотря на имеющуюся разницу в толковании терминов «вероятностное прогнозирование» и «антиципация», оба они непосредственно связаны с освоением социальных законов и моделей (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, Е. Н. Соколов, Д. Н. Узнадзе и мн. др.). Освоение социальных законов и моделей определяется, с одной стороны, уровнем развития мыслительной функции ребенка, а с другой стороны когнитивной простотой или сложностью построения прогноза в сфере

межличностных взаимодействий. Успешность освоения социальных антиципирующих моделей в свою очередь определяет успехи ребенка в общении, его коммуникативную гибкость, вариативность использования средств общения в зависимости от контекста и качеств субъектов общения. В связи с этим представляется актуальной исследовательская задача комплексной и системной оценки таких психологических феноменов, как антиципация и вероятностное прогнозирование у детей дошкольного возраста с различным уровнем речевого развития. Применимо к заявленной теме интересно определить особенности отражения вероятностных прогнозов межличностных процессов в речи детей. В основу исследования была положена гипотеза о том, что в силу полимодальности общего недоразвития речи, неосвоенности социального дискурса и коммуникативной некомпетентности у дошкольников с ОНР нарушены процессы социальной антиципации, что выражается в бедности социальных антиципирующих моделей, трудностях их вербальной актуализации, в большом количестве ошибок, в использовании нерациональных стратегий вероятностного прогнозирования и в неумении структурировать значимые для прогноза структуры.

В ходе исследования последовательно были решены следующие задачи: изучить состояние проблемы; осуществить подбор и систематизацию диагностического инструментария; выделить значимые для анализов исследования критерии и параметры, оценки его результата; провести констатирующий эксперимент и осуществить анализ его результатов, выявить специфику особенностей социальных антиципирующих моделей у дошкольников с ОНР.

Эксперимент проходил на базе МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 102» г. Череповца. В нем приняли участие 22 ребенка старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня по классификации Р. Е. Левиной и 20 детей нормальным развитием речи.

В процессе проведения эксперимента нами были использованы следующие методики: «Клипец» (Рубинштейн 1999), «Серия сюжетных картинок» (Глухов 1986), «Закончи историю» (Дерманова 2002), методика «САТ» (Семаго 1999).

При проведении обследования «Клипец» дети с нормальным речевым развитием показали большую скорость вычленения ключевого признака для построения прогноза. Они быстрее ориентировались в сути ситуации, принимали правильное решение относительно того, что является основой для формулировки значимого вывода, могли вербализовать и аргументировать свое решение. При ОНР дети испытывали серьезные затруднения: им требовалось больше времени на усвоение принципа когнитивного правила, они чаще ошибались, делали неверный прогноз о правильном и неправильном ключевом признаке, не могли объяснить свое решение. В целом дети с ОНР проявили невозможность комплексной оценки ситуации, стремились к когнитивному упрощению задания, не могли продемонстрировать успешность ориентировки в новой ситуации и новых правилах.

Следующие исследование проводилось по методике «Рассказ по серии сюжетных картинок», модифицированной в части уточняющей беседы и

анализа результатов. Составляя рассказы по серии картин, дошкольники с ОНР продемонстрировали бедность социальных моделей, актуализируемых в процессе рассказа. Событийный контекст по преимуществу был насыщен одноплановым и примитивным описанием, исключал эмоциональную и мотивационную составляющую, характеризовался когнитивной и социально-личностной простотой и стереотипностью. Особое затруднение вызвало описание диалогов, чувств, смысла и сути социальных ролей и отношений. У дошкольников с нормальным развитием речи также доминировало событийное описание ситуации, однако при наличии наводящих и уточняющих вопросов социальная антиципирующая модель актуализировалась и наполнялась личностным смыслом в единстве аффективно-когнитивных компонентов.

Анализируя результаты проведенного исследования по методике «Закончи историю» в соответствии с выделенными критериями, мы выяснили, что большинство дошкольников с нормальным развитием речи в старшем дошкольном возрасте способны актуализировать социальные схемы и выстроить на этой основе вполне правдоподобный прогноз социального развития ситуации. Дети с ОНР долго не могли ответить, часто отказывались от выполнения задания, ссылаясь на незнание или усталость. При относительно сносном понимании сути наличной ситуации, прогноз о ее развитии часто оказывался вовсе не доступен. Нередко дети с ОНР отвлекались от предложенного событийного контекста, соскальзывали на посторонние темы, не удерживали ключевую линию для построения прогноза и совершали другие ошибки. В процессе выполнения задания дети с ОНР гораздо чаще демонстрировали неумение построить вероятностную модель будущего или прошлого, давали формальные ответы на вопросы, отказывались от ответа.

Обобщение результатов выполнения методики «САТ» позволило выявить типы актуализируемых детьми вероятностных прогнозов.

1. **Полный прогноз —** антиципирующая модель содержит прогноз причины события и перспективы ее развития, ребенок обосновывает причину события, строит вероятностную модель будущего — 28,3 % детей с нормальным развитием речи. Например, рассказ Даниила Ш. (6,4): *«В садик пришел новый мальчик. Все на него смотрят, а он стесняется. Он в садик до этого не ходил. Они в другом городе жили. Мальчика в сад привели, а он никого не знает. Вот и стесняется»*. Э.: «Что будет потом?» Р.: *«Потом этот мальчик ему скажет: «Пошли, у меня роботоник есть». И они пойдут роботоника смотреть»*.

2. **Неполный прогноз**

А. Предположение о причине — вероятностный прогноз причины осуществлен, прогноз будущего затруднен. Подобные ответы актуализировались, как правило, в случаях отождествления ребенка с изображенным героем, проекции собственного эмоционального и социального опыта на предложенную ситуацию — 18,3 % детей с нормальным развитие речи, 8,3% детей с ОНР. Например, рассказ Марины Ж. (5,5): *«Мама, папа и дочка идут в детский сад. А дочка в садик не хочет, плачет, просит: «Мама не води меня в садик». А маме на работу надо, она говорит: «Идем, идем»*. Э.: «Почему произошла эта история?» Р.: *«Девочке в саду не нравится. Ее там спать днем застав-*

ляют. А она не любит. Вот и плачет». Э.: «Что будет потом?» Р.: *«Потом девочка будет просить маму, чтобы она в детский сад ее не водила»*.

Б. Предположение о перспективе — вероятностный прогноз причины затруднен, совпадает с описание события, модель будущего динамична. В данном случае ребенок затруднялся дифференцировать предшествующее и настоящее в событии, но модель будущего была представлена в рассказе разнообразным по степени развернутости описанием — 21,7% (13) детей с нормальным развитие речи, 15 % (9) детей с ОНР. Например, рассказ Димы К. (6,2): *«Мальчики стояли, разговаривали и не хотели звать к себе другого мальчика. Он стоит один, а они разговаривают, говорят: «Не позовем его». А мальчик предложил им в футбол играть. Они подумали, подумали и решили вместе играть. Они команду сделали «Северсталь - юниор» и потом всех побеждали»*. Рассказ Лизы С. (ОНР, II ур., 5,3): Р: *«Девочки. Танцуют»*. Э.: «Почему они танцуют?» Р.: *«Танцуют... Не знаю. Просто»*. Э.: «А что они потом будут делать?» Р.: *«Они потом будут не танцевать... На улице... Побежат»*.

3. **Отсутствие прогноза**

А. Прогноз совпадает с описанием — совпадение модели «причина события — событие — последствия», описание событий, предшествующих изображенному и следующих за ним, идентично описанию наличествующей ситуации — 20% (12) детей с нормальным развитием речи, 18,3 % (11) детей с ОНР. Например, на стандартные вопросы дети отвечали: *«Стоял... Будет стоять.»; «Играли... Будут играть»* и т. п.

Б. Отказ от ответа — представления о динамике события не сформированы, ребенок затрудняется выдвинуть предположение о причине изображенного события и его последствиях — 11,7% (7) детей с нормальным развитием речи, 58,4% (35) детей с ОНР. Например, на вопрос: «В чем причина ситуации? Чем она закончится?», - следовали ответы: *«Ни в чем. ... Ничем», «Не знаю»*.

Исследование показало, что дети с ОНР чаще демонстрируют неумение построить вероятностную модель будущего и прошлого, ориентируясь на позу, как на источник значимой информации. Дошкольники с нормальным развитием речи осуществляют вероятностное прогнозирование, но в большинстве случаев их прогноз неполный и касается какого-то одного аспекта: прошлого или будущего. Ответы детей показывают, что для детей с речевым недоразвитием поза человека привязана к конкретной ситуации, она статична и малоизменчива. Для детей с нормальным речевым развитием поза передает, прежде всего, определенную динамику событий, отношений и состояний. Важно, что дошкольники с нормальной речью чаще, чем их сверстники с ОНР, воспринимают позу как сигнал о каком-либо событии, его причине и перспективе. Следует отметить, что построение полной антиципирующей модели вызывает затруднения у дошкольников обеих категорий. Указанный факт может быть обусловлен возрастными особенностями испытуемых и объясняется недостаточной сформированностью способности к антиципации у детей дошкольного возраста. В целом анализ выдвигаемых дошкольниками гипотез показывает, что представления о пантомимике у детей с нарушениями речи конкретны, ситуативны, лишены динамики.

Обобщение полученных результатов показало, что у большинства детей с ОНР социальные антиципирующие модели качественно отличаются от таковых у детей с нормой речевого развития. Сопоставление полученных сведений с имеющимися данными (Леханова 2007, 2008), полученными эмпирическим путем ранее, позволяет уточнить специфику развития детей с ОНР и выводит на понимание сущности становления коммуникации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Выяснилось, что механизм вероятностного прогнозирования, лежащего в основе построения социальных антиципирующих моделей, формируется более медленными темпами, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью исходных данных, когнитивной простотой и примитивностью. Дети с ОНР испытывают затруднения в прогнозировании коммуникативных событий, поведенческих реакций окружающих, собственных поступков. Они чаще демонстрируют неумение построить вероятностную модель будущего или прошлого, дают формальные ответы на вопросы, а также демонстрируют низкий уровень развития способности к соотнесению предметной и языковой действительности. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое научное подтверждение. Перспективы исследования видятся в разработке новых технологий, направленных на формирование социальных антиципирующих моделей у дошкольников с ОНР, и в более углубленном изучении проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

Рубинштейн С. Л. Экспериментальные методики патопсихологии. — М., 1999.

Глухов В. П. Исследование состояния связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием // Дефектология. — 1986. — № 6. — С. 73-78.

Леханова О. Л. Как понять себя и другого? // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 9. — С. 100—105.

Леханова О.Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 3. — С. 173–180.

Методика «Закончи историю» / Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. — СПб., 2002. — С.34-35.

Семаго Н. Я. Контурный С. А. Т.-Н. // Школьный психолог. — 1999. — № 10.

А. И. Мелёхин (Москва)

ВОЗРАСТНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАНИЯ ВРЕМЕНИ ДОШКОЛЬНИКАМИ*

Способность воспринимать время обобщает и организует в сознании ребенка весь его субъективный опыт (Якиманская 1996; Arterbery 1993) От того, насколько правильно ребенок отражает временные параметры (дли-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Московского городского психолого-педагогического университета в рамках Конкурса стипендии имени Д. Б. Эльконина.

тельность, последовательность событий, их начало и конец), каковы его возможности субъективного измерения времени и его временные представления, зависит успешность решения задач развития (Ames 1998, Friedman 2010, Lewkowicz 1989, Nelson 1986, Thinking time 2008 и др.).

В течение многих десятилетий психологи изучают способность человека оценивать и контролировать время в различных ситуациях. Эти исследования продемонстрировали, что умение целесообразно оценивать временной интервал является показателем развития произвольности, контроля и регуляции деятельности (Droit-Volet 2011). К примеру, школьник, пересекающий улицу, должен оценить скорость приближающегося автомобиля; оценить, сколько времени потребуется для того, чтобы автомобиль приблизился к нему и сравнить эту продолжительность с оценкой того, сколько времени нужно, чтобы перейти через улицу (Zakay 1997). Когда мать говорит своему ребенку дошкольного возраста: «Давай побыстрее одевайся, потому что мы уезжаем через пять минут», ребенок начинает испытывать некоторое замешательство: какова длительность пяти минут и что мне можно было бы сделать за это время, успею ли я после одевания взять с собой несколько любимых игрушек и еще немного поиграть на компьютере в любимую игру. От школьника требуется более точное осмысление временной продолжительности для каждого вида деятельности (Zakay 1997).

Овладение временными представлениями не появляется у ребенка сразу само по себе, а проходит несколько этапов, каждый из которых характеризуется определенными достижениями, приобретениями в плане познания времени (Ames 1998; Thinking time 2008).

Познание времени (англ. the time cognition) — это обобщающее понятие, описывающее систему психических функций, которая позволяет оперировать временными представлениями, ощущать течение времени и воспринимать временные характеристики окружающего мира (Maniadakis, Trahanias 2009). На рис. 1 показаны основные компоненты процесса познания времени ребенком.

Различные аспекты временного познания, постепенно развиваются у ребенка, начиная с раннего возраста (2–3 лет), когда формируется примитивная способность оценивать течение времени и начинают усваиваются временные эталоны (наречия: сегодня, теперь, когда/тогда, скоро, потом, вчера, сейчас; возраст, времена года, части суток, дни недели и их последо-

Рис. 1. Структурные компоненты познания времени

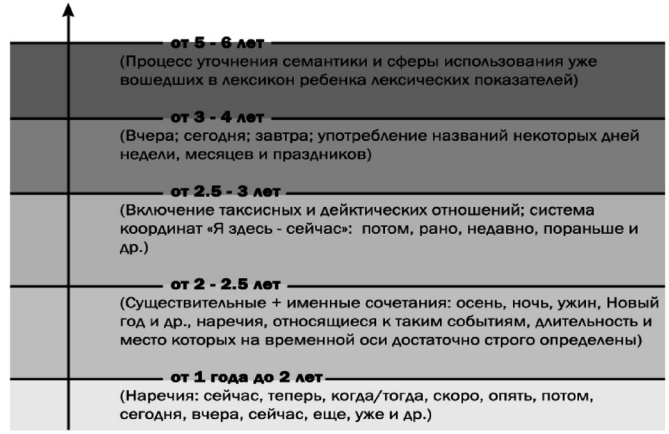

Рис. 2. Формирование темпоральных маркеров в онтогенезе

вательность, месяцы). Это обусловливается такими факторами, как синтаксическая и семантическая сложность соответствующих временных конструкций и недостаточный уровень познавательного развития ребенка.

На рис. 2 представлены этапы развития временных представлений на основе исследований лаборатории С. Н. Цейтлин.

Различные аспекты временного познания постепенно развиваются у ребенка, начиная с раннего возраста (2-3 лет), когда формируется примитивная способность оценивать течение времени и начинают усваиваются временные эталоны (наречия: сегодня, теперь, когда/тогда, скоро, потов, вчера, сейчас; возраст, времена года, части суток, дни недели и их последовательность, месяцы). Это обусловливается такими факторами, как синтаксическая и семантическая сложность соответствующих временных конструкций и недостаточный уровень познавательного развития ребенка. Развитие познавательных процессов вызывает появление «семантических намерений», для реализации которых должны быть получены новые средства выражения. Временно существующие в речи детей специфические языковые формы часто свидетельствуют о том, что развитие нового понятия дает толчок к поиску нового средства выражения (Семантические категории 2007).

Сензитивным возрастом для развития временных представлений является дошкольный возраст (Lewkowicz 1989; Friedman 2010). В этом возрасте идет интенсивное накопление знаний о предметах и явлениях действительности, организованных во времени.

В этом возрасте наблюдается феномен «гомоморфизма временных представлений» (Friedman, Lyon 2005) выражающийся в их специфическом характере: они богаты по содержанию, но не структурированы; глобальны, но не систематизированы. Ориентировка во временных представлениях осуществляется в значительной мере стихийно, разрозненно, дискретно, по-

скольку на этот процесс влияет много факторов, имеющих разные источники, подчас мало связанные между собой (Droit-Volet 2011).

Временные представления у дошкольников характеризуются фрагментарностью и разной степенью осознанности, поскольку дошкольник еще не соотносит восприятие времени с объективным временем. Дошкольник живет в собственных представлениях «здесь и теперь», где «минута» — это слово, пока не соотносимое с физической мерой времени (Луцковская 2000)

Целью данного исследования является анализ развития познания времени у старших дошкольников в норме и при задержке психического развития церебрально-органического генеза.

Выборка исследования: 160 детей в возрасте 5–6 лет. Из 160 детей — 80 детей 5–6 лет с диагнозом F84.8 (другие общие расстройства развития; выраженная задержка психического развития церебрально-органического генеза (сокр. ЗПР ЦОГ)) и 80 детей (5–6 лет) посещающих дошкольные образовательные учреждения комбинированного вида № 142 и № 1392.

Методы и методики исследования: беседа, наблюдение, методика исследования временных представлений «Времена года» (Н. Л. Белопольская), временная последовательность событий «Времена года», «Части суток» (Е. А. Стребелева), протокол психологического обследования развития восприятия времени у дошкольников.

Результаты исследования. Развитие временных представлений у старших дошкольников в норме и у их сверстников с ЗПР ЦОГ показаны на гистограмме, отражающей сравнительный анализ частоты ошибок при выполнении методик по изучению развития временных представлений (см. рис. 3).

1. Безошибочно указали свой возраст 76,3% старших дошкольников в норме и 38,7% старших дошкольников с ЗПР ЦОГ.

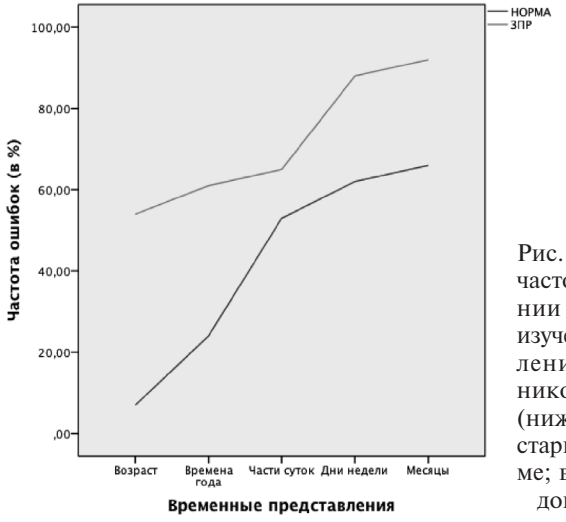

Рис. 3 Сравнительный анализ частоты ошибок при выполнении вербальных заданий по изучению временных представлений у старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ (нижняя линия — показатели старших дошкольников в норме; верхняя линия — старшие дошкольники с ЗПР ЦОГ)

2. При выстраивании последовательности событий «Времена года» в норме большинство старших дошкольников (71%) справились с выполнением задания. Раскладывая картинки, старшие дошкольники в норме нарушали последовательность двух времен года: Матвей И. (6,1) «Зима, лето, весна, осень»; Аня Ш. (6,1) «Осень, лето, весна, зима» и т. д. У старших дошкольников с ЗПР ЦОГ справились с заданием 17%, остальные 83% путали последовательность времен года. Например, Артем К. (5,8) говорил: «Я разложил тут... лето, лето, потом зима и вот лето». Рассказ по разложенным картинкам характеризовался фрагментарностью.

3. Труднее всего старшим дошкольникам в норме давалось различении осени и весны, а также весны и лета, так как весна и осень — «переходные» времена года, в них перемешаны сезонные признаки. Алена К. (6,1): «Здесь весна, потому что все зеленое и тепло», Никита З. (6,2): «Тут осень, потому что идет дождь» и т. д. Старшие дошкольники с ЗПР ЦОГ допускали грубые ошибки стойкого характера. Называя все времена года, они не могли установить их последовательность на вербальном уровне, а также определить время года на картинках. Они затруднялись в назывании некоторых времен года: осени (84%), весны (64%), лета (31%), зимы (68%).

4. Больше половины (68%) старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ имели неправильные представления о последовательности частей суток. Старшие дошкольники в норме имели представление о названиях всех дней недели, но недостаточно ориентировались в их последовательности. Больше половины дошкольников (59%) ошибались в назывании последовательности среды и четверга, четверга и пятницы или вторника и среды. Также было выявлено, что для старших дошкольников большую трудность представлял вопросы: «Какой день недели будет завтра?», «Какой день недели был вчера?». У старших дошкольников в норме и с ЗПР ЦОГ не сформированы представления о последовательности, чередовании и повторяемости дней недели. Большинство дошкольников в норме (63%) и часть с ЗПР ЦОГ (8%) могут назвать дни недели по порядку, начиная с понедельника, но затрудняются определить предыдущий и последующий день недели от предложенного дня. Следовательно, можно сделать вывод о механическом запоминании последовательности дней недели.

5. Результаты диагностики временных представлений у старших дошкольников в норме статистически достоверно отличаются от данных полученных у их сверстников с ЗПР ЦОГ (Значение Лямбды Уилкса = 0,317; $F = 6,411$; $p < 0,002$).

Временные представления о временах года, частях суток, днях недели у старших дошкольников находятся на стадии несформированных понятий, т. е. старшие дошкольники оперируют ими неосознанно, на уровне усвоенных когнитивных штампов.

ЛИТЕРАТУРА

Луцковская С. Ф. Психологические условия становления представлений о времени у младшего школьника. Дис. канд. психол. наук. — М.,2000.

Семантические категории в детской речи / Под ред. С.Н. Цейтлин — СПб.,2007.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное образование в современной школе. — М., 1996.
Ames L. B. The development of the sense of time in the young child // The Journal of genetic psychology. — 1998. — № 4.
Arterbery M. Development of spatio-temporal integration in infancy// Infant Behav. — Dev. 16. — 1993.
Droit-Volet S. Child and Time // Multidisciplinary Aspects of Time and Time Perception. — Berlin, 2011.
Droit-Volet S. Time perception in response to ashamed faces in children and adults// Scandinavian Journal of Psychology. — 2011. — № 3 .
Friedman W. J. Developmental Perspectives on the Psychology of Time. — 2010.
Friedman W. J., Lyon T. D. The Development of Temporal-Reconstructive Abilities. // Child Development. — 2005. — № 76.
Lewkowitz D. J. The role of temporal factors in infant behaviour and development. — NY., 1989.
Maniadakis M., Trahanias P. E., Tani J. Explorations on Artificial Time Perception // Neural Networks. — Vol. 22(5-6). — 2009.
Nelson K. Event knowledge: Structure and function in development,1986.
Thinking time. *A* multidisciplinary perspective on time/ edited Anne-Nelly Perret-Clermont. — LC., 2008.
Zakay D. Temporal Cognition // Current Directions in Psychological Science. — Vol. 6. — № 1. — 1997.

А. В. Пивень (Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У РЕФЕРЕНЦИАЛЬНЫХ И ЭКСПРЕССИВНЫХ ДЕТЕЙ И ДЕТЕЙ С ОНР

В статье представлены результаты исследования особенностей окказионального словообразования у референциальных и экспрессивных детей (подробнее о референциальных / экспрессивных детях см. Доброва 2009, Елисеева 2006) и детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Основная цель проводимой нами работы — сравнить особенности окказионального словообразования у детей трех групп: референциальных и экспрессивных детей 3–4 лет и у детей с ОНР 5–6 лет. Мы предполагаем, что имеются определенные различия в окказиональном словообразовании, с одной стороны, у детей референциальных и экспрессивных, с другой стороны, у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР.

Нами была произведена запись словообразовательных инноваций у детей с ОНР (15 детей) в спонтанной речи. Анализ речи детей нормальным речевым развитием производился с опорой на материалы Фонда данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, в том числе опубликованные в сборниках дневниковых записей и словарях.

Было выявлено, что у детей с ОНР встречаются словообразовательные инновации, похожие на инновации детей с нормальным речевым развитием (см. таблица 1).

Таблица 1

Дети с ОНР	Дети с нормальным речевым развитием
Дословное совпадение	
Это мужчинская одежда (6,11)	*А где берут мужчинскую морскую форму?* (5,1) *А мужчинские коньки бывают?* (4)
Прямое конструирование, суффикс -ск-	

Однако у детей с ОНР встречаются и словообразовательные окказионализмы, не похожие на словообразовательные инновации детей с нормальным речевым развитием. Это случаи расширения производящей основы (***трамваетник*** (тот, кто управляет трамваем), не *трамвайник*, а *трамваетник* (Дима К. 5,8), ее усечения (***картонный*** (салат), вместо «картофельный» (Алина С. 6,5)) прибавление двух омонимичных аффиксов (***капустновый*** (салат) (Артем Р. 5,6)), использование не подходящей по смыслу словообразовательной модели (***Обкормила****...и в коляску положила* — вместо «накормила» (Денис А. 5,11)).

Нами был разработан и проведен эксперимент, который состоял их двух этапов. На первом этапе было обследовано 79 детей в возрасте 3 лет с нормальным речевым развитием и сформированы две группы — 12 референциальных и 12 экспрессивных детей. Второй этап проводился с целью выявления особенностей окказионального словообразования у детей трех групп: референциальных и экспрессивных детей 3–4 лет и детей с ОНР (III уровень речевого развития) 5–6 лет. В эксперименте приняли участие 36 детей: дети с нормальным речевым развитием 3–4 лет и дети с ОНР (III уровень речевого развития) 5–6 лет.

В первой части эксперимента направленного на выявление особенностей окказионального словообразования, мы использовали задания А. А. Бондаренко (Бондаренко 2010, 2011). Экспериментатор произносил фразу, которая служила ребенку образцом. Например, ребенок должен был по названию продукта назвать, в какой специальной посуде он может храниться: «Хлеб кладут в хлебницу, а конфеты ...?». В задании, предполагавшем реакцию в виде названия детеныша животного, ребенку предъявлялись картинки – сначала взрослой особи, а затем детеныша. В задании, предполагавшем перфективацию с помощью префиксации, назывался глагол несовершенного вида, и предлагалось, следуя образцу, подобрать/образовать к нему видовую пару (разумеется, сами термины не использовались). Например: «Ваня рисовал, рисовал и, наконец,... нарисовал». В задании на основосложение прилагательных и существительных экспериментатор произносил: «Птенец, у которого большой рот, большеротый, а рыба, у которой острый нос,...».

Вторая часть заданий была разработана нами самостоятельно и побуждала детей создавать слова, сходные (либо не сходные) с теми, которые были получены нами в качестве специфических окказионализмов в ходе наблю-

дений над спонтанной речью детей с ОНР. В первом задании ребенку предлагалось рассмотреть картинки: «Смотри, тут у нас два разных дяди. Как ты думаешь, как можно назвать этого дядю? (экспериментатор показывал на водителя автобуса) - А этого?» (показывал на водителя трамвая). В задании на образование прилагательных: «Посмотри, тут у нас два салата. Как ты думаешь, как можно назвать этот салат (экспериментатор показывал на салат из картофеля) — А этот? (показывал на салат из капусты)?» (*капустный, картофельный*).

В третьем задании экспериментатор рассказывал историю о том, как ребята пошли гулять в парк, а мама осталась дома. Ребята хотели показать маме, как там было красиво. Чтобы на память остались рисунки, они рисовали (экспериментатор показывал картинку, где дети рисуют на природе). «А чтобы остались фотографии — они что делали?» (экспериментатор показывал картинку, где дети фотографируют друг друга) (*фотографировали*).

В четвертом задании экспериментатор произносил фразу: «Подарок, который дарят на рождество, — рождественский, а подарок, который дарят на Новый год, называется...». Ребенку необходимо было закончить фразу (*новогодний)*. В следующем задании ребенку показывалась картинка с двумя персонажами: зайцем и медведем. Экспериментатор рассказывал историю: «Вот смотри: заяц ходит пешком, а медведь ездит на машине. Вот встретились медведь и заяц в лесу. Чтобы попасть на полянку, заяц выйдет из леса, а медведь ... (*выедет*).

Данные, представленные в диаграмме 1, свидетельствуют о том, что у экспрессивных детей меньше правильных ответов по сравнению с референциальными детьми и детьми с ОНР. У детей с ОНР правильных ответов больше (225) по сравнению с детьми референциальными (193) и экспрессивными (109), что обусловлено возрастом детей и организованным коррекционным обучением в условиях специального детского сада.

Из диаграммы 2 видно, что отказов больше всего у экспрессивных детей (122) (у референциальных — 36, у детей с ОНР — 20). Экспрессивные дети мало экспериментируют со словообразованием, в ходе эксперимента они по большей части молчали.

Референциальные дети самостоятельно образуют слова, они экспериментируют, причем чаще всего идут «по правильному пути». Например, в

Диаграмма 1

Диаграмма 2

задании «Основосложение прилагательных и существительных» референциальные дети, не будучи еще способны сложить два корня, но ощущая, что нужна модель с основосложением, извлекают из ментального лексикона близкое по значению слово, образованное основосложением (например, *дровосек* вместо *лесоруб* (Ксюша Щ. 3,6)).

Рассмотрим подробнее различия в словообразовании у детей названных групп.

Полученные окказионализмы мы разделили на словообразовательные окказионализмы на основе правильной словообразовательной модели («хорошее» окказиональное словообразование) и на окказиональное словообразование не по имеющимся в языке моделям («плохое» окказиональное словообразование).

Проанализируем случаи «хорошего» окказионального словообразования. Еще раз уточним, что «хорошим» мы называем такое окказиональное словообразование, когда используется существующая в языке, подходящая либо относительно подходящая словообразовательная модель: *коровёнок (*вместо

Диаграмма 3

«теленок») — «хороший» окказионализм, даже более логичный с точки зрения словообразовательной системы, чем узуальное слово.

Как видно из диаграммы 3, у референциальных детей в два раза больше «хороших» словообразовательных окказионализмов, чем у экспрессивных детей, что говорит о способности референциальных детей, в отличие от экспрессивных, действовать по существующей в языке словообразовательной модели. У детей с ОНР оказалось в два с половиной раза больше «хорошего» окказионального словообразования, чем у экспрессивных детей. Следовательно, проблема детей с ОНР вовсе не в способности или ее отсутствии действовать по «хорошей» словообразовательной модели. Как выясняется, проблема с использованием «хорошей» окказиональной модели характерна скорее для экспрессивных детей.

Рассмотрим примеры окказионального словообразования не по имеющимся в языке моделям (так называемое «плохое» окказиональное словообразование). Здесь мы выделяем следующие группы:

— окказионализмы, основанные на невнимании к внутренней форме слова: *ушеротый* (вместо «большеухий» — «тот, у кого большие уши») (Миша М. 6,5);

— окказионализмы, основанные на добавлении лишнего элемента к основе: *конфетеница (*вместо «конфетница») — лишний элемент **Е** (Даня А. 6,1);

— окказионализмы, содержащие избыточную флексию в первой части сложного слова: *острыйносец* («тот, у кого острый нос») (Аня В. 6,9), *новыйгодний* (Рома Л. 5,7, Илья С. 5,8, Серафим Ф. 5,6). Отметим, что избыточная флексия встречается у референциальных детей и детей с ОНР, то есть у тех, кто начал уже складывать основы, но не встречается еще у экспрессивных детей, которые в этом возрасте складывать основы еще не начинают. Поэтому мы считаем эту ошибку показателем начального этапа освоения основосложения.

— окказионализмы, образованные за счет добавления неверного суффикса: *длинноватый* («тот, у кого длинный хвост») – без основосложения, с ненужным суффиксом неполноты признака; *остренький* («тот, у кого острый нос») — без основосложения, с ненужным уменьшительно-ласкательным суффиксом.

В диаграмме 4 представлен совокупный анализ словообразовательных окказионализмов, построенных не по имеющемся в языке моделям («плохое» окказиональное словообразование) у референциальных, экспрессивных детей и детей с ОНР.

Как мы видим из диаграммы, у экспрессивных детей меньше «плохого» окказионального словообразования, чем в других группах. Больше всего «плохого» окказионального словообразования у детей с ОНР. По сравнению с экспрессивными детьми, у детей референциальных больше ошибок, что свидетельствует о том, что они способны самостоятельно образовывать слова, а не только извлекать их из памяти в готовом виде. У детей с ОНР встречаются словообразовательные инновации, в целом не характерные для экспрессивных и референциальных детей, так называемые «специфические» ошибки.

Диаграмма 4

К специфическим ошибкам детей с ОНР в области словообразования мы относим окказионализмы, основанные на невнимании к внутренней форме слова (*предварил* вместо «сварил»), окказионализмы, основанные на добавлении лишнего элемента к основе (*стёклолист* вместо «стекольщик», *гимнатист* вместо «гимнаст»/«гимнастка» и т. д.), окказионализмы, образованные не за счет основосложения, а за счет добавления неверного суффикса (см. выше).

Экспрессивные дети реже прибегали к словообразованию, используя лексические средства и эхоимитации. Этот факт свидетельствует, с одной стороны, о том, что экспрессивные дети меньше остальных склонны к словообразованию, а с другой, — о том, что логика не является их сильной стороной. Интересно, что у большей части детей с ОНР нарушений логики не наблюдалось, что, как нам кажется, свидетельствует о том, что у части детей с ОНР интеллектуальная функция сохранна.

Дети с ОНР часто пытались действовать по стандартной модели, по так называемой схеме, которой их обучили. Например, в задании «Доведение действия до предела» у детей с ОНР фиксируется окказиональная доминантность приставки до-, которая употреблялась около 30 раз (*достроил* вместо *построил*, *доготовила*, вместо *приготовила* т. п.).

Исследование индивидуальных особенностей окказионального словообразования у референциальных и экспрессивных детей и детей с ОНР позволило сделать следующие выводы.

1. У детей с ОНР встречаются словообразовательные инновации как похожие, так и не похожие на словообразовательные инновации у детей с нормальным речевым развитием.

2. Окказиональное словообразование у детей с нормальным речевым развитием и у детей с ОНР различается главным образом не тем, что у одних детей есть что-то, чего нет у других, а тем, в какой степени это выражено.

3.Референциальные дети раньше, чем экспрессивные, осваивают словообразовательную систему, они больше склонны к словотворчеству, чем экспрессивные дети.

4. Дети с ОНР при словообразовании склонны действовать по стандартной модели.

5. Больше всего «хорошего» окказионального словообразования у референциальных детей и детей с ОНР. Это говорит о способности референциальных детей действовать по существующей в языке словообразовательной модели. У детей с ОНР тоже много «хороших» словообразовательных окказионализмов, что говорит о том, что проблема детей с ОНР вовсе не в способности или ее отсутствии действовать по «хорошей» словообразовательной модели.

ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко А. А. Об индивидуальных особенностях в освоении морфологии детьми трех-пяти лет (по результатам эксперимента) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — СПб., 2010 [июль]. — № 121. — С.187–197.

Бондаренко А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет. Автореф. канд. ... филол. наук. — СПб., 2011.

Доброва Г. Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. — 2009. — № 9. — С. 54–71.

Елисеева М. Б. Классификация речевых ошибок детей с общим недоразвитием речи // Логопед. — М., 2006. — № 1. — С. 26–36.

И. В. Прищепова (Санкт-Петербург)

О ПРОДУЦИРОВАНИИ ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Усвоение принципов русской орфографии предполагает анализ отдельного предложения и/или всего текста. Сформированность морфологических и синтаксических обобщений помогает найти и обозначить соответствующие орфограммы. При интерпретации результатов исследования пересказа текста, определения на слух в словах орфограмм детьми мы опирались на методические основы изучения орфографии. Учитывались теоретические подходы к анализу дискурса, восприятию текста детьми с точки зрения методики преподавания родного языка в начальной школе. В современной литературе данные аспекты раскрываются с трех позиций. В исследованиях первого направления осуществляется анализ грамматического и смыслового строения текста, его восприятие безотносительно к ребенку (П. А. Лекант, Л. Л. Касаткин и др.). Работы второго направления освещают особенности восприятия текста школьниками в рамках его формального и концептуального строения (А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин и др.). Результаты исследований третьего направления преимущественно ориентированы на изучение особенностей восприятия и воспроизведения дискурса детьми с ОНР (О. Е. Грибова, Р. И. Лалаева, Е. Н. Российская, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, С. Б.vЯковлев и др.).

Мы провели эксперимент, в ходе которого учащиеся вторых классов пересказывали текст «Книга зимы», третьеклассники — «Заячьи лапы», ученики четвертых классов –«Ласточка», а затем называли имеющиеся в словах орфограммы. В эксперименте принимали участие дети с ОНР неосложненного генеза (по тридцать учащихся вторых, третьих и четвертых классов (ЭГ)) и их сверстники без речевой патологии (по тридцать учеников вторых, третьих, четвертых классов (КГ)). Критериями оценки выполнения заданий стали цельность и связность текста; использование в дискурсе языковых средств (лексико-морфологических и структурно-синтаксических); соответствие пересказа коммуникативно-смысловому типу речи авторского образца; правильность и характер решения орфографической задачи. Качественный и количественный анализ проводился с учетом выделения пяти уровней выполнения заданий, сравнения средних значений путем компонентной дисперсии, множественных сравнений на основе критерия Шеффе. Обработка данных произведена с помощью компьютерной программы SPSS–15. О разном уровне выполнения заданий школьниками обеих групп свидетельствует среднее значение изучаемых показателей детей ЭГ. Школьники ЭГ испытывали значительные затруднения при выполнении задания (среднее значение: вторые классы — 3,03, третьи — 2,90, четвертые — 3,13). Результативность детей КГ была гораздо выше (при среднем значении: вторые, четвертые классы — по 4,10, третьи — 4,03). Сравнение количественных показателей позволяет констатировать уровень тенденции исследовательских данных (при $p \leqslant 0{,}061$).

Высокий уровень выполнения заданий смогли продемонстрировать лишь по 16,7% второклассников и третьеклассников и 13,3% четвероклассников ЭГ, а также 43,3% второклассников, по 46,7% третьеклассников и четвероклассников КГ. Пересказ учащихся отличался высокой степенью цельности текста. Благодаря умению планировать, отбирать и располагать речевой материал они выделяли тему, развивали основную мысль, обозначали микротему. В полном объеме, точно, последовательно, логично и самостоятельно дети излагали содержание текста. Школьники достоверно передавали информацию: описывали значимые детали, не допускали привнесений и искажений, комментировали содержание. Они опирались на достаточно сформированную формальную сторону цельности текста, то есть использовали оптимальный статистический индекс слов, относящихся к разным частям речи (более 40% от оригинала текста). Объем текста в среднем составлял двадцать одно предложение, средняя длина предложения равнялась девяти лексемам. Связность высказывания обеспечивалась достаточно высоким уровнем композиционной структуры текста: тематическим единством и базовыми элементами композиции (зачином, кульминацией, развязкой).

В качестве лексико-грамматических средств, обеспечивающих связность высказываний, дети использовали следующие способы межфразовых связей: содержательные (сюжетные) и логические связи, союзы и частицы (в роли средств связи), вводные слова и предложения. Лексическими связями служили оптимальные замены существительных и прилагательных местоимениями и наречиями. Для усиления значимости передаваемых событий дети

использовали лексические повторы, антонимические и синонимические связи. Цепная (последовательная) и параллельная связи между предложениями в итоге рассуждений позволяли делать обобщения и выводы. Актуализация «делиберативного объекта» помогала в простом предложении передать тему (*Автор рассказал о ласточке.*), а «объектного инфинитива» — выразить общее содержание чужой речи (*Ушинский учит читателей быть добрыми.*).

Достаточный уровень сформированности лексико-морфологических средств текста отражался в высоком показателе лексического разнообразия. Описания содержали указания на признаки явлений. Речевыми элементами субъективной модальности дети передавали эмоциональное отношение к описываемым событиям (*Зимой всегда очень красиво, потому что снег покрывает белым и ровным ковром всю землю.* 2 класс). Пересказ художественных текстов соответствовал их коммуникативно-смысловым типам и первой ступени коммуникативной целесообразности. Синтаксическое структурирование опиралось на оптимальные синтаксические структуры словосочетаний (глагольные, наречные, именные) и предложения (простые нераспространенные и распространенные, сложносочиненные, сложноподчиненные предложения и сложные многочленные предложения). Дети демонстрировали высокий уровень усвоения способов продуцирования и сжатия текста, интерпретировано комментировали содержание. Их речь была выразительной и ясной. Дети выделяли и называли в анализируемых на слух высказываниях от 90% до 100% известных им орфограмм.

Каждый пятый школьник ЭГ (16,7% второклассников, 13,3% третьеклассников, 26,7% четвероклассников) и почти половина их сверстников КГ (43,3% второклассников, 40% третьеклассников, 46,7% четвероклассников) соблюдали объем апперцепционной базы текста (уровень выше среднего). Они выделяли тему, но затруднялись правильно сформулировать своими словами основную мысль сюжета: недостаточно точно отбирали ключевые слова, при ответе опирались на вопросы логопеда. Школьники использовали среднестатистический для данного возраста индекс слов, то есть около 40% от оригинала текста. Средняя длина их фраз и общее число предложений дискурса соответствовали 11 словам и 16 высказываниям. Учащиеся КГ чаще всего неправильно отбирали отдельные союзы (*Тут ночью бегали разные звери, но оставили свои следы.* 2 класс). Дети ЭК ошибались при установлении временных и причинно-следственных связей с помощью союзов, антонимических и синонимических связей (*Дед выстрелил, но заяц убежал.* 3 класс). Дети ЭГ чаще опирались на параллельную связь, чем на цепную (*Дед принюхался. Дед потом побежал.* 3 класс).

В высказываниях учащихся обеих групп практически отсутствовали наречия, качественные прилагательные, выражающие сравнение объектов. Они крайне редко вводили в речь притяжательные и относительные прилагательные, а также эмотивную лексику. Недостатки сформированности орфографической грамотности выражались в том, что дети выделяли и называли в анализируемом высказываниях от 80% до 90% орфограмм.

К среднему уровню сформированности умения пересказывать текст мы отнесли довольно представительную часть школьников ЭГ (вторые, третьи

классы — по 40%, четвертые — 43,3%) и отдельных учеников КГ (вторые, третьи классы — по 13,3%, четвертые классы — 6,7%). Их пересказ носил механический характер со схематичной передачей сюжета и «малыми» смысловыми пробелами. Они актуализировали второстепенные детали событий. Учащиеся ЭГ нарушали последовательность описываемых событий (*Дед пошел на охоту с зайцем. А там оказался пожар.* 3 класс). Школьники ЭГ использовали менее 40% лексикона оригинала, повторяли слова, составляли простые и сложные малоинформативные предложения, что обусловлено ограниченным словарным запасом, а также трудностями актуализации и выбора лексем (*Зимой на земле снег. Он белый снег. На снегу есть разные следы.* 2 класс). Среднее значение длины предложений в дискурсе учеников ЭГ составляло семь слов и двенадцать высказываний. У детей КГ среднестатистический объем предложения и текста насчитывал семь слов и шестнадцать предложений.

Недостатки композиции текста проявлялись в частом пропуске развязки, несмотря на то, что основная мысль еще не была высказана ранее. Интонация не выделяла микротемы, что деформировало авторский замысел. В качестве межфразовой связи школьники ЭГ использовали соединительные союзы (*Гнездо висело на доме. И мальчик захотел гнездо сломать. И отец заругал и сказал: «Гнездо не бить.»*. 4 класс), однотипные вводные слова (*значит, итак, ну вот*). В элементарных по своему содержанию обобщениях и выводах дети замещали позицию «делиберативного объекта» прямой речью, что отражает недостатки осознания коммуникативной направленности текста (*В рассказе говорится, что отец сказал: «Не ломай гнездо!»*). Дети испытывали стойкие затруднения при построении сложноподчиненных изъяснительных предложений, передающих косвенную речь, а именно их «ввода» (первой части изъяснительного предложения) и/или придаточных предложений. Они неточно формулировали «приосно́вную», то есть поясняющую мысль главной части предложения (*В рассказе папа сказал, что он* (сын) *не может* (вместо: должен) *ломать гнезда.* 4 класс).

Учащиеся ЭГ не использовали притяжательные прилагательные, наречия, глаголы прошедшего времени совершенного вида, передающие последовательность действий, ошибались при выборе форм слов, а также при способах их образования. При этом отмечалась неправильная постановка ударения. Часто слова не соответствовали типу повествования и ситуации общения (*Снег разлегся на полях.* 2 класс). Обедняло информативность повествований то, что при передаче лексем и синтаксем с выраженным коннотативным значением дети ориентировались на денотативную часть изъяснительного предложения и игнорировали его коннотативную часть (*Мальчик не сломал гнездо* вместо: «Как рад был теперь мальчик, что не разорил гнезда!» 4 класс).

При синтаксическом структурировании школьники использовали синтаксические глагольные и именные структуры словосочетаний, простые нераспространенные и распространенные, сложносочиненные предложения. Их речь соответствовала нормам разговорного стиля, была маловыразительной и неубедительной. Учащиеся слабо контролировали построение и со-

держание своей речи, чаще всего завышали ее оценку, не находили и не исправляли ошибки, находили в тексте от 60% до 70% орфограмм.

16,7% второклассников, 13,3% третьеклассников и 10% четвероклассников ЭГ отнесены нами к уровню ниже среднего. Они передавали сюжет текста схематично, нарушали последовательность действий, пропускали значимые события и описание предметов, поэтому искажали логику изложения текста. Дети недостаточно верно передавили содержание значимых деталей, искажали сюжетную канву рассказа, передавали малосущественную информацию. Школьники использовали менее 30% лексикона оригинала, а также простые и сложносочиненные малоинформативные предложения. Средняя длина фразы составляла шесть слов, общее число предложений дискурса в среднем равнялось восьми высказываниям.

Недостатки композиционной структуры проявлялись в том, что дети ЭГ начинали свое высказывание с союза «потому что», пропуская в дальнейшем развязку или кульминацию. Смысловая связь между отдельными предложениями в высказываниях детей не прослеживалась и при наличии противительных союзов (*Осенью птицы улетели. Мальчик захотел сломать гнездо у ласточки. Да весной вылупились маленькие птенцы*. 4 класс). В единичных предложениях темо-рематические компоненты отсутствовали вовсе. Дети ЭГ с трудом идентифицировали и обозначали вербальное и невербальное поведение героев рассказа, ошибались при ревербализации (переформулировании) высказываний и уточнении их смысла. Интонационно-выразительные средства речи детей были представлены недостаточно широко. Устное изложение литературного произведения соответствовало разговорному стилю. Наводящие вопросы логопеда позволяли найти и исправить отдельные ошибки и недочеты, а также выделить во фрагменте устного изложения от 40% до 60% орфограмм.

Часть школьников ЭГ (вторые, четвертые классы — по 10%, третьи классы — 13,3%) продемонстрировала низкий уровень выполнения задания. Вместо пересказа они перечисляли отдельные события, предметы, действующих лиц текста-оригинала. Деформированная параллельная связь между предложениями (номинацией отдельных предметов и действий) не обеспечивала необходимого объединения словесного ряда в сложное синтаксическое целое. Невозможность установления главной мысли дискурса отражалась в его интерпретации: учащиеся отказывались от пояснений или повторяли «главную мысль» в нескольких вариантах. Подобные нарушения транспозитивной стратегии текстообразования свидетельствовали о деструктивности его внутреннего программирования и синтаксических обобщений. Дети грубо нарушали последовательность событий и логику текста, допускали глобальные смысловые пробелы, «склеивали» дистантно расположенные предложения.

Деструктивность механизма контаминации текста была обусловлена ориентацией учащихся ЭГ на семантику и грамматику ближайшего контекста и активизацией синтагматических стереотипов, штампов (*«Значит ночью... надо спать»*. Вместо: «Значит ночью были тут разные лесные жители, ходили, прыгали, что-то делали». 2 класс). Школьники ЭГ использовали менее

20% слов авторского текста. Простые нераспространенные и малораспространенные сложносочиненные предложения были малоинформативными. Средняя длина фразы составляла три–четыре слова, а общее число предложений дискурса — пять высказываний. Недостатки связности текста проявлялись в пропусках инициальной и/или финальной части дискурса, в неумении устанавливать межфразовую смысловую связь между словами. Учащиеся нарушали правила перевода прямой речи в косвенную, не умели пересказывать от другого лица (*Он позвал зайца, чтоб ему не бежать*. 3 класс).

Высокая степень прономинализации отражала бедность лексико-морфологических средств речи и усугубляла выраженные трудности при интерпретации детьми ЭГ контекстуальной, интертекстуальной и фактуальной информации (*На доме было гнездо ласточки. Долго они лепили. Потом маленькие ласточки из гнезда*. 4 класс). Школьники описывали состояния, личностные качества героев и их отношения к другим персонажам лишь в самых общих чертах, заменяли характеристики состояния персонажей описанием ситуации. При отборе лексем дети не учитывали тип речи, не передавали сложные коннотативные значения, отражающие различные эмоциональные проявления, например, сочувствия, растерянности, радости. Дети допускали многочисленные паузы для актуализации и выборе нужной лексемы, часто заменяли вербальные средства речи паттернами, псевдословами, указательными жестами руки или поворотом (кивком) головы. Школьники ЭГ употребляли в устных высказываниях до 20% орфограмм на правила графики, фонематического и традиционного принципов написания.

Таким образом, нами были отмечены специфические проявления речевого недоразвития, деструктивность механизмов текстовой компрессии, достаточно устойчивая связь между навыком устного изложения, знанием признаков текста, сформированностью умения контролировать и оценить собственный пересказ, грубое недоразвитие «орфографического» слуха, а также ориентировочной основы орфографической деятельности.

О. Б. Сизова (Санкт-Петербург)

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКОНА И ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПРИ РЕЧЕВОМ ДИЗОНТОГЕНЕЗЕ

Согласно модели, предложенной и обоснованной Т. В. Ахутиной, на разных этапах порождения речи операции комбинирования осуществляются передними зонами коры (премоторными отделами ведущего по речи полушария), а операции выбора — задними зонами (вторичными полями теменной и височной долей). Под операциями комбинирования на разных этапах порождения высказывания подразумевается смысловое, затем семантическое синтаксирование и, наконец, грамматическое структурирование предложения. Операции выбора предполагают сначала выбор «внутренних слов» по значению, затем выбор по значению слов определенного языка (носите-

лем которого является говорящий), наконец, выбор слов по форме, т. е. оперирование морфемами и словоформами (Ахутина 2007). Таким образом, различные аспекты функционирования лексической и грамматической системы соотносятся с определенными зонами коры головного мозга: операции синтаксиса обеспечиваются передними отделами коры, выбор лексем и морфологическое оформление — преимущественно задними отделами. Логично предположить, что недостаточность функционирования каждого из отделов коры головного мозга в детском возрасте приводит к особенностям формирования лексикона и грамматической системы. При этом закономерности функционирования лексической и грамматической системы связаны со структурой сохранных и дисфункциональных механизмов порождения высказывания.

Многолетние наблюдения и экспериментальные исследования становления языковой системы у дошкольников с тяжелым недоразвитием речи позволили выявить два различных синдрома в рамках речевого дизонтогенеза. Два пути отклоняющегося развития языковой системы характеризуются значительными различиями в темпах и стратегиях формирования лексикона и становления синтаксического и морфологического уровней грамматической системы.

Дети первой группы не ограничены в возможности порождать развернутые высказывания. При этом позиции в синтаксической структуре могут заполняться не конвенциональными лексемами, а недифференцированными звукокомплексами: *биби мбум* (о картинке, на которой мальчик играет с машиной); *эм сам* (= уберу (?) сам — отстраняет взрослого, хочет сам убрать игрушки), Вадим, 3,10.

В случаях, когда в лексиконе ребенка нет подходящего слова для заполнения синтаксической позиции, вероятное существительное замещается местоимением: *это мой...во мама... не это...тут...там...там... ко там?* (= кто/что (?) там — перебирает игрушки на полке), Вадим, 3,10; *А ес'с'о ес' такоо?* (= а еще есть такое?), Ваня, 4,11.

Таким образом, уже на начальных этапах развития языковой системы отмечается удовлетворительная способность к синтаксическому развертыванию при недостаточности лексикона и снижении способности к точному выбору лексемы. Конкретное именование объекта замещается указательными местоимениями, выделяющими объект в ситуации и заполняющими синтаксическую позицию, но не называющими объект точно.

Даже в случаях, когда все синтаксические позиции в предложении заполнены общеупотребительными звукоподражаниями и конвенциональными лексемами, их синтаксическая роль может не соответствовать их лексическому и/или грамматическому значению: *Я алё мой* (= Я телефон (возьму), (будет) моим — берет игрушечный телефон); *Во, не пей там* (= Вот, нет (больше) бульона там (в тарелке)), Вадим, 3,10. В первом высказывании притяжательное местоимение выступает в роли предиката, во втором предикатом является интонационно выделенная Вадимом отрицательная частица, а глагол в повелительном наклонении занимает позицию объекта действия.

Грамматическое маркирование словоформ появляется в высказываниях этих детей довольно рано. Они могут верно маркировать формы числа и рода: *те он...они* (= это он...они — сначала берет один мяч характерной формы, а затем два других, похожих между собой, но отличающихся от первого); *Во ещё мои* (показывает новые ботинки), Вадим, 3,10; *де моя иа?* (= где моя (папка с буквами) и, а?), Вадим, 4,0; *тяный...тёнен'ка...тёная...сёные* (пытается назвать цвет лука, подушки, трубы и конфет — прилагательное «черный» в меняющемся фонетическом оформлении используется как заместитель всех цветовых прилагательных), Ваня, 4,10.

Детьми верно употребляются падежные формы существительных и местоимений: *Во алё...я папе алё...Вове* (= вот телефон, я папе позвоню, Вове); *Во ещё мои. Мама купи мне.* (= Вот еще мои (ботинки). Мама купила мне), Вадим, 3,10; *мама там мою* (= мама там (положила) мою (папку), Вадим 4,0; *Там мне ещё попаw нек* (= там мне еще попал снег — о снеге, попавшем в сапог), Вадим, 4,1; *Никак я акыт' такуу* (= никак я открыть такую (матрешку)); *Я закию...эту вот* (= я закрою эту вот), Ваня, 4,11.

Важно отметить, что дети рассматриваемой группы наиболее рано осваивают те грамматические категории, которые обозначают «зависимость одних слов в речи от других» (Пешковский 2001: 31), т. е. синтаксические категории: падеж существительных и личных местоимений, прилагательных и местоимений с адъективным значением; род и число прилагательных и местоимений с адъективным значением. В речи Вадима и Вани род и число в первую очередь дифференцировались в адъективном словаре (Вадим: *моя/мои*; Ваня: *такуу/такоо*; *тяный/тёная/сёные*), а не в номинативном. Отметим, что категории рода и числа являются синтаксическими для прилагательных и местоимений с адъективным значением; для существительных категория рода — словообразовательная. В период фиксирования указанных форм прилагательных и местоимений номинативный словарь мальчиков был представлен преимущественно ономатопеями, значение которых, вплоть до принадлежности к определенной части речи, было весьма неустойчиво: ср. Вадим: *биби* (= машина, автобус), *алё* (= телефон, звонить); Ваня: *га-га* (= волк, собака).

Таким образом, формирование морфологических противопоставлений у детей рассматриваемой группы начинается с дифференциации синтаксических категорий. Первыми в речи появляются те грамматические маркеры, которые обеспечивают связь слов в предложении, т. е. обслуживают развертывание целостного высказывания.

Грамматическое маркирование обнаруживается даже в тех словоформах, корневая морфема которых фонетически неустойчива, а иногда и не идентифицируема: — Что собираешь? — *Эй-ку,* Вадим, 3,10; *тяный/тёная/сёные* (= черный, черная, черные), Ваня, 4,10; *Тё* ***атянии*** (= все вытянули/оставили (?))*...деаи и атаии* (= делали и **оставили/вытянули** (?)) *киха* ***атаиа*** *и кухат', кухат'!* (= киса оставила/вытянула и кушать, кушать), Ваня, 4,11.

Неточности звуковой реализации словоформ возникают у таких детей в силу превалирования операций комбинирования над операциями выбора: воспроизводя фонетический контур, фрейм слова, они пропускают или не-

точно фонетически оформляют морфемы или их компоненты: *Он, Гевм, **мой** паай* (= Он, Герман, (будет) моей парой), Вадим, 4,1; *Я мнгьню их* (= Я догоню их — о детях, ушедших на прогулку), Вадим, 4,4. Неточное оформление словоформы «моей» в возрасте 4,1 преодолено спустя 3 месяца; приставка глагола обозначается звукокомплексом «*мн*», но точно не оформляется.

Постепенно уточняется и выбор единиц, заполняющих позиции в синтаксической структуре. Процесс уточнения удается зафиксировать: *Эй, беёт! Он беёт! Ваня беёт!* (= берет — отбирает игрушку), Вадим, 4,4.

В данных высказываниях Вадим последовательно перешел от пропуска подлежащего к его замещению местоимением и, наконец, к точному именованию субъекта.

В более старшем возрасте словоформу в рамках самостоятельно развертываемого высказывания ребенок образует или извлекает из памяти чаще точно, поскольку синтаксическая структура заведомо строится таким образом, чтобы автор высказывания располагал всеми или большей частью необходимых для ее заполнения словоформ: — Ваня, зачем тебе пульт на улице? — *Там аидача, аидачу кучат'* (= там передача, передачу включать). — Ты на улице будешь передачу включать? — *Нет, там нет аидачи, там снег. Буду бегат' а негу* (= Нет, там нет передачи, там снег. Буду бегать по снегу), Ваня 5,2.

При этом в случае специальных проб, выявляющих возможность выбора грамматической формы к данному контексту, дети пытаются действовать методом проб и ошибок, перебирая возможные варианты маркировки значения. В итоге, как правило, обнаруживается и закрепляется адекватный вариант. Так, Ваня, повторяя и дополняя названием животного высказывания, начатые экспериментатором, сначала затруднялся при выборе флексий существительных, но в итоге сумел образовать адекватные словоформы: — Нельзя кататься на...– *А кот'ках ...а котак* (= на кошках...на кошек). — Нельзя кататься на таких... — *Кот'каф.* — Нельзя кататься на... – *Мышах.* — Нельзя кататься на таких... — *Мышах,* Ваня, 5,2.

Таким образом, становление грамматической системы у детей первой группы характеризуется следующими особенностями.

1. Операции синтаксического уровня грамматической системы формируются адекватно: дети овладевают разнообразными синтаксическими конструкциями и активно используют их в самостоятельной речи.

2. Лексикон формируется медленнее, чем операции грамматического оформления высказывания; соответственно, на ранних этапах развития речи отмечается тенденция к более четкому произношению флексий, чем корневых морфем, а также к замещению существительных, называющих конкретные объекты, указательными местоимениями.

3. Формирование морфологического уровня грамматической системы начинается с дифференциации синтаксических категорий, обеспечивающих развертывание целостного высказывания.

4. Сбои в функционировании морфологического уровня грамматической системы связаны с недостаточной сформированностью системы морфологических противопоставлений, соответствия между грамматическим значением и способом его выражения.

5. Актуализация словоформ в самостоятельно порождаемом высказывании, как правило, адекватна; затруднено формообразование по заданию, если контекст задан собеседником: в этом случае подбор словоформы может осуществляться методом проб и ошибок.

6. Уточнение выбора фонетической, морфологической или лексической единицы путем активного поиска, перебора вариантов является характерной стратегией даже в рамках последовательно порождаемых высказываний; активное, инициативное речепорождение выступает основной движущей силой развития языковой системы.

7. Реализация описанной стратегии формирования языковой системы обеспечивается сохранным функционированием передних речевых зон, осуществляющих операции комбинирования на различных уровнях порождения высказывания; специфические отклонения от нормативного онтогенеза связаны с недостаточностью операций запоминания, систематизации и выбора единиц в процессе порождения высказывания.

Для детей второй группы, напротив, характерно значительное запаздывание в сроках появления даже двусловных высказываний. Так, Радомир в возрасте 3,4 порождал исключительно однословные высказывания в качестве ответов в диалоге. При этом в лексиконе мальчика имелись наименования предметов и признаков, представленные одним слогом: *кук, мис', си, ка* (= кукла, мишка, синий, красный). Обозначения действий были представлены ономатопеями: *топ-топ, ам-ам* (= идет, ест). Соответственно, флексии в составе единиц начального лексикона Радомира отсутствовали.

В речи Сони в возрасте 5,3 имелись дифференцированные именования для различных животных: *бека, ёти, ху-си, баяс'* (= белка, ежик, хрюша, бараш (о свинье и баране)). В отличие от многих нормально развивающихся сверстников, она использовала точные именования для апельсина (*пасин*) и лимона (*имо*); располагала соответствующим возрастной норме запасом цветовых прилагательных: *ызи, тёны, беи, каичи* (= рыжий, черный, белый, коричневый). При этом актуализация глаголов трудна для Сони, они замещаются существительными: *вада* (= вода в значении «плавает»), озвучиваются в составе устойчивых словосочетаний: *потом мася* (= спортом занимается — о бегущем человеке); *катася пе* (= катается (на) велосипеде); *мое мати ицо* (= моет мальчик лицо). В самостоятельной высказываниях Сони в большинстве глагольных форм недоговариваются флексии, вследствие чего некоторые из них приобретают сходство с глаголами повелительного наклонения: *мой, катай* (= моет, катает), некоторые же не соответствуют ни одной из употребительных словоформ: *игае, катаэ, бикаэ, иде* (= играет, катается, прыгает, идет). У прилагательных флексии также могут отсутствовать: *кают'* (= колючий); недоговариваться: *маи, сины, кепа* (= маленький, сильный, крепкая). Фонетически адекватно оформляются только флексии единственного числа мужского рода, но используются такие словоформы не всегда уместно: *асёй, зwой, беий* (= большой, злой, белый — о шкафе, волке, снеге), но *иса зjoj* (= лиса злой).

В более старшем возрасте, запоминая и сравнивая контексты, дети второй группы формируют связи между контекстными значениями и соответствующими грамматическими маркерами. Так формируется система мор-

фологических противопоставлений. Использование обнаруженного способа, правила формообразования в ряде случаев оказывается адекватным ситуации и контексту. Приведем фрагмент пересказа Радомиром в возрасте 4,6 сказки «Репка»: — Кошка за... за кого? За...– *З'а*... — За внучку. — *З'а снут'ку.* — Внучка за... — *З'а мыс'ку*. В этом диалоге Радомир освоил и образовал по аналогии предложно-падежную конструкцию с предлогом ЗА. Но применение правила имеет свои ограничения. Дети же рассматриваемой группы склонны к сверхгенерализации освоенного способа грамматического маркирования. Так, Радомир в возрасте 4,6, повторяя и дополняя названием животного высказывания, начатые экспериментатором, последовательно маркировал формы род., вин. и предл. падежа мн.ч. существительных флексией – АС: *привезли лемурас, не было таких лемурас, нельзя кататься на лемурас.*

Таким образом, появление грамматического маркирования в самостоятельной речи у детей второй группы значительно запаздывает, в течение длительного времени уступает по точности фонетического оформления корневым морфемам. Адекватно маркированные словоформы часто функционируют лишь в составе устойчивых словосочетаний. Один из вариантов флексии используется сверхгенерализованно в качестве дефолтного способа маркирования словоформ.

Дети второй группы пытаются строить высказывания, используя имеющиеся в их грамматиконе устойчивые словосочетания. Эти грамматические конструкции актуализируются как неделимое целое без учета смысловых и контекстных нюансов высказывания. Синтаксическая структура подобных предложений весьма своеобразна.

В рассказе Радомира «по мотивам» сказки «Репка» обнаруживается многократное повторение одних и тех же языковых конструкций. Важно отметить, что повторяющиеся элементы высказываний в первом употреблении контекстно адекватны, а при повторе могут оказаться неуместными, ведущими к разрушению синтаксической структуры высказывания и/или оказаться морфологически неадекватно оформленными: *стаа дуз дуга пасит-waum' и дуз дуга поит'* (= стала друг друга спрашивать и друг друга (должно быть «друг с другом») спорить); *ана быа тока*, *ана нет тока* (= она (должно быть «ее») нет только), Радомир, 4,6. Подобным образом Соня, отвечая на вопрос взрослого, использует озвученную собеседником конструкцию, замещая лишь единицы в рамках данной структуры: — Вас так мало? — *Нас нету нога* (= много), 5,6.

Таким образом, формирование грамматической системы у детей второй группы происходит на основе запоминания и воспроизведения языковых элементов: слов, словоформ, словосочетаний. При этом контекстная уместность воспроизводимых элементов не всегда верно оценивается ребенком. В результате неадекватными могут оказываться и синтаксическая структура, и морфологическое оформление предложений.

Для детей второй группы характерны следующие особенности становления грамматической системы.

1. Имеются отклонения в функционировании как синтаксического, так и морфологического уровней грамматической системы

2. На ранних этапах речевого развития отмечается тенденция к отсутствию и, позже, фонетической редукции флексий при достаточно четком произношении корневых морфем.

3. Освоение грамматического маркирования словоформ происходит путем выбора отдельной словоформы к данному собеседником контексту; при самостоятельном порождении высказывания выбор словоформы может быть неадекватен контекстно и ситуационно.

4. Процессу адекватной актуализации или конструирования словоформ препятствует склонность к сверхгенерализации освоенного способа грамматического маркирования.

5. Функционирование синтаксической системы происходит на основе соположения усвоенных словосочетаний и устойчивых оборотов, что не всегда приводит к порождению связного высказывания.

6. Описанная стратегия формирования языковой системы обусловлена опорой на сохранное функционирование задних речевых зон, обеспечивающих накопление лексикона и систематизацию морфологических противопоставлений; затруднения при самостоятельном развертывании высказывания обусловлены недостаточностью функционирования передних зон, обеспечивающих комбинаторную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

Ахутина Т. В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. — М., 2007.

Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. — М., 2001.

Э. Б. Чиркова (Ижевск)

ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ОЦЕНКИ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Процесс смыслового восприятия речи с позиций деятельностного подхода рассматривается как совокупность множества операций, количество и характер которых до сих пор не получили однозначной интерпретации и описания. Особое внимание в контексте изучения трудностей понимания речи детьми с речевыми нарушениями уделяется фазам смыслового прогнозирования, вербального сличения, установления смысловых связей и смыслоформулирования. Проблемы смыслового восприятия речи детьми связываются в логопедии прежде всего с процессом понимания читаемых текстов (Т. А. Алтухова, Г. Н. Васильева, О. Е. Грибова, Г. И. Жаренкова, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирова, М. Н. Русецкая, В. В. Строганова, Г. В. Чиркина и др.). Имеются отдельные исследования, характеризующие процесс восприятия и смысловой переработки словесной информации в устной форме (Э. Б. Чиркова, Ю. А. Шулекина и др.).

Ранее нами были описаны механизмы нарушения понимания словесной информации учащимися с недоразвитием речи, где основное внимание уде-

лялось поэтапной характеристике протекания процесса понимания. Ведущими из них можно назвать ограничение объема слухового восприятия и памяти, трудности установления образно-вербальных связей, смысловых отношений между описываемыми явлениями и объектами действительности (нарушения операций предицирования), общую когнитивную незрелость. (Парфенова 1999; Чиркова 2009). Далее будут представлены результаты экспериментального изучения процесса понимания художественных текстов учащимися 5–6 классов с тяжелыми нарушениями речи.

В качестве стимульного материала использовались художественные тексты, как содержащие авторские оценки поступков и действий персонажей, так и не имеющие прямой эмоционально-оценочной лексики. Процесс понимания оценивался последовательно по следующим стадиям: непосредственное восприятие в ходе чтения текста взрослым («воссоздание и переживание образов произведений»), понимание идейного содержания (оперирование выделенными образами, выстраивание системы образов), эстетические оценки (Никифорова 1972). Особый интерес представляли возможности детей строить оценочные суждения, а также точность использования эмоционально-оценочной лексики при передаче собственного отношения к прочитанному. Были получены следующие результаты.

Наиболее успешно учащиеся строили оценочные суждения о характере отдельных героев художественного текста. Объясняя свою точку зрения, основывались на действиях персонажей, описанных в тексте. Единичные лексические трудности легко снимались за счет выбора наиболее точной характеристики героя из предложенного словесного ряда.

Составление сравнительной характеристики героев оказывалось более сложным в содержательном плане, при этом лексическая задача оставалась неизменной — выбор из текста (самостоятельный поиск) необходимой эмоционально-оценочной лексики. Трудности касались прежде всего преимущественного описания отдельных характеристик внешности героев и использования общеоценочной лексики, что связано как с особенностями понимания текста, так и с неумением давать психологическую оценку персонажам. Вопросы по содержанию текста и заострение внимания детей на поведении персонажей способствовали определению замысла будущего оценочного суждения.

Наиболее сложным оказывалось построение оценочного суждения о поступках и взаимоотношениях между персонажами в конкретной ситуации. Некоторым учащимся было сложно прослеживать динамику отношений между персонажами, их собственное отношение к героям не менялось по ходу чтения. Другие дети были способны почувствовать смену отношений, они пытались размышлять и обосновывать свои ответы, но трудности словесного выражения результата понимания прочитанного еще сохранялись.

Анализ качества понимания художественных текстов позволил выделить три группы учащихся. Оценочные суждения детей первой группы представлены короткими связными высказываниями, в которых поиск эмоционально-оценочной лексики осуществляется путем перебора слов. В случае неточного выбора слова эффективным способом помощи является анализ его

значения. Дети соотносят изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении, воссоздают целостный образ ситуации на основе обобщения отдельных деталей. В произведении их интересуют прежде всего герои и их поступки. Оценки поступков персонажей учащиеся обосновывают ссылками на их описание в тексте.

Учащиеся, отнесенные нами ко второй группе, используют общеоценочную и/или неадекватную лексику для оценки содержания прочитанного. Однако понимание прочитанного, прослеживание смены отношений между героями доступно. Воссоздание образа персонажа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Дети легко восстанавливают последовательность событий, но не понимают, каким образом они связаны между собой. Для определения мотивов поведения героев ориентируются на общежитейские представления, без учета конкретного контекста. При этом учащиеся имеют достаточно высокие возможности оценки понимания содержания текста: опора на вопросы взрослого позволяют кратко охарактеризовать отношение к прочитанному.

Учащиеся третьей группы характеризуются стереотипностью способов выражения эмоционального отношения к прочитанному, но при обращении к тексту цитируют необходимые отрывки, т. е. хорошо понимают и правильно выделяют готовую текстовую оценочную лексику. Тем не менее, внимание детей сосредоточено на отдельных событиях, художественный текст воспринимается ими как описание случая, имевшего место в действительности. Они не обобщают прочитанное, не пытаются определить авторскую позицию, не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героев, т. е. не могут самостоятельно провести анализ текста и на основе этого оценить действия и поступки персонажей. Потенциальные возможности невысоки, требуется помощь со стороны взрослого в виде подробного, «пошагового» анализа текста.

Таким образом, трудности содержательного и языкового анализа художественных текстов приводят к недостаточному пониманию поступков действующих лиц, их оценки, поиска и называния характерологических (и других) качеств персонажей. Степень выраженности и качественные характеристики имеющихся трудностей у учащихся с тяжелыми нарушениями речи различны. Решение проблемы формирования навыков построения оценочных суждений у детей данной категории может быть связано с поэтапным построением индивидуализированного процесса коррекционного обучения, опирающегося на знание индивидуально-личностных особенностей и речемыслительных возможностей детей.

ЛИТЕРАТУРА

Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы. — М., 1972.

Парфенова Э. Б. Оптимизация процесса понимания речевого сообщения учащихся с недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999.

Чиркова Э. Б. Специфика понимания словесной информации учащимися с нарушениями речи// Когнитивные нарушения у детей. Современные подходы к диагностике, коррекции и развитию речи: материалы I Всерос. мультидисциплинар. науч.-практ. конф. междунар. участием 26–28 фев. — Пермь, 2009. — С. 278–283.

РАННИЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ. КОНСТРУИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ НОСИТЕЛЯМИ УНАСЛЕДОВАННЫХ ЯЗЫКОВ

N. Ringblom (Stockholm, Sweden)

LANGUAGE DOMINANCE: WHAT IS IT AND HOW SHOULD IT BE MEASURED?

The majority of bilinguals are dominant in one of the two languages (Meisel 2007). Even in simultaneous bilingualism one language usually dominates and influences the weaker one (Schlyter 1993, Müller 1998, Ringblom 2012).

The term dominance is widely used, yet the researchers still seem to hold divergent views on this issue. There is not much consensus on how the dominance emerges, how it is measured and most importantly - what it really implies. Grosjean (1997: 167) defined dominance as competence different in nature than that of monolinguals. However, dominance is often related to different aspects: fluency (Grosjean 1982), proficiency (Petersen 1988) or frequency (Pfaff 1994). De Houwer (1998: 258) even questioned the need for the notion of dominance and especially its relevance to proficiency, since in the literature on monolingual language acquisition it is not common to talk about proficiency; instead, key notions are developmental stages and interindividual variation.

The following criteria have been suggested to define a dominant language: dominant language is (a) the one in which the child is most proficient and can communicate without needing to code-switch; (b) used in the language context where the child spends most of his/her time; (c) the ratio of lexical and grammatical morphemes in the child's use of each language (Petersen 1988:486–487). However, language develops all the time and dominance can shift in response to changes caused by interaction with the environment such as schooling, traveling or spending more time in a particular language environment.

Some additional factors should be also considered in determining the child's dominant language: a marked preference for one language in situations where both languages could be used or a general reluctance to use one of the languages in utterances consisting of more than a simple *yes* or *no* (Schlyter 1994: 69). A smaller vocabulary and a shorter MLU are further indicators. Schlyter (ibid.) noted that the weaker language often exhibits greater variation in the acquisition of grammatical phenomena, varying from errors to the complete non-existence of certain grammatical constructions. Code-switching has also been suggested as a criterion for dominance. Yet, code-switching should also be discussed in relation to identity, not just from the perspective of limited proficiency. Cantone 2007 has shown that code-switching can be trigged by situational factors and can thus occur independently of language dominance. Yet, in young children, code-switching is seldom used for pragmatic purposes.

The question of how to measure dominance has also been raised. Is it lexical richness, grammatical complexity, relative fluency or something else? Schlyter (1993), analyzing the linguistic development of Swedish-French bilingual children, used MLU values and norm-deviant forms in order to identify a weak language. She pointed out at some indicators of the weaker language: the mixing stronger language structures into the weak language and difficulty in using multi-word utterances. Döpke (2000) also used MLU in her study and observed norm-deviant forms that were due to cross-linguistic influence in her subjects, claiming that the two types of linguistic development were fundamentally different. Short MLUs and processing difficulties are thus seen as the two main indicators of weak language development both by Schlyter and by Döpke. In my own study (Ringblom 2012), I applied strictly qualitative analysis and have also found structures in the weaker language to be influenced by the stronger one.

Whatever the measures are, it is important that researchers indicate how they arrive at their conclusions in a particular investigation when they define dominance. Moreover, when dominance is measured in one language, it should also be specified how it corresponds to proficiency in the other, since the concept of dominance implies two entities: if a child is dominant in one language, his/her other language is automatically weaker.

The purpose of this presentation is to try to define the notion of dominance and suggest that dominance can be viewed both from a grammar internal and a grammar external perspective. Some criteria for the measurement of dominance will be proposed, since so far there is no unified measure of dominance.

LITERATURE

Cantone K. Codeswitching in bilingual children. — Springer, 2007.
De Houwer A. By way of introduction: methods in studies of bilingual first language acquisition // International journal of bilingualism. — 1998. — № 2 (3). — P. 249–263.
Döpke S. (ed.) Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism. — Amsterdam, 2000.
Grosjean F. The bilingual individual // Interpreting. — 1997. — № 2. — P. 163–187.
Grosjean F. Life with two languages. — Cambridge, 1982.
Meisel J. The weaker language in early child bilingualism: acquiring a first language as a second language? // Applied psycholinguistics. — 2007. — № 28. — P. 495–514.
Müller N. Transfer in bilingual first language acquisition // Bilingualism: language & cognition. — 1998. — № 1. — P. 151–171.
Petersen J. Word-internal code-switching constraints in a bilingual child's grammar // Linguistics. — 1988. — № 26. — P. 479–493.
Pfaff C. Early bilingual development of Turkish children in Berlin // The cross-linguistic study of bilingualism. — Amsterdam, 1994. –P. 75–97.
Ringblom N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. PhD, Stockholm University. — Stockholm, 2012.
Schlyter S. The weaker language in bilingual Swedish–French children // Progression and regression in language: Sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives. — Cambrigde, 1993. — P. 289–308.
Schlyter S. Early morphology in Swedish as the weaker language in French-Swedish bilingual children // Scandinavian working papers on bilingualism. — 1994. — № 9. — P. 67–86.

W. Waaijer (Amsterdam, the Netherlands)

THE RELATION BETWEEN SPEECH, READING AND SPELLING SKILLS IN A BILINGUAL DUTCH-RUSSIAN CHILD WITH DYSLEXIA

Most scholars agree that dyslexia is caused by a phonological deficit. This means that individuals with dyslexia have difficulties with phonological processing; the ability to produce, detect and discriminate speech sounds during cognitive or linguistic activities (Scarborough and Brady, 2004) and with phonological awareness, that is, the conscious awareness of speech sounds on the level of phonemes, syllables, onsets and rimes (Ziegler and Goswami, 2005). Although a phonological deficit is most likely to be the underlying cause of dyslexia, the manifestation of dyslexia might differ depending on the individual and on the language in which (s) he acquires literacy skills. Cross-linguistic research on dyslexia has shown that the manifestation of dyslexia might differ across languages depending on language specific features. Although publications on dyslexia in Russian are growing (see Kornev, Rakhlin and Grigorenko, 2010) the Russian language has not gained much attention in the cross-linguistic research on dyslexia. Since the Russian language combines some unique linguistic features such as extremely flexible stress, a complex inflectional and derivational morphology (Kornev et al., 2010) and a relatively transparent orthography, studying dyslexia in Russian-speaking children might provide further insight into the influence of language-specific features on the process of literacy acquisition in children with dyslexia. The acquisition of literacy skills in Russian becomes even more complicated when it concerns bilingual dyslexic children. In contrast to monolingual children, whose oral language skills have already been perfectly developed when they start literacy acquisition, LX-Russian children start learning to read and to write in Russian, while their oral language skills are still developing. Since initially all bilingual children lag behind their monolingual peers, it might be hard to distinguish bilingual children with dyslexia from TD bilingual children with poor literacy skills (Geva, 2000). Therefore, an important question is which difficulties with regard to language acquisition are caused by dyslexia, and which problems are typical for bilingual children in general. Despite the growing practical need caused by the modern multicultural society, the cross-linguistic research of bilingual children with dyslexia is still in an early stage, especially with regard to the acquisition of certain languages. To my knowledge, nothing has been written about dyslexia in bilingual Dutch-Russian children. Therefore, this study aimed to determine whether and to which extent reading, spelling and oral language skills of a Dutch-Russian bilingual child with dyslexia differ from those of TD Dutch-Russian bilingual children.

Method. This study entailed a case study of Anton, a 10-years-old bilingual Dutch-Russian boy who had been diagnosed with dyslexia in Dutch. He lagged between half a year and a year behind in reading with respect to his Dutch monolingual peers.* Two control groups were recruited. The first control group (old controls) included two boys (10;4) who were 6 months younger than Anton. The second control group (young controls) consisted of a boy (10;1) and a girl (9;11) who were between 13 and 15 months younger than Anton. All participants were tested at the Russian school in Amsterdam. In order to determine Anton's reading level in comparison to the controls five tests were administered. The first three tests were included in the dyslexia assessment method of Kornev and I imova (2010). This method consisted of a reading strategy test*, a text reading test, and a reading comprehension test. The reading strategy test compiled 7 subsets consisting of digits, letters, open and closed syllables and words. The text reading test included one text and aimed to measure the amount of words the participants could read correctly in one minute. The reading comprehension test entailed 10 standardized questions. Spelling skills were tested by a spelling assessment which consisted of three parts: 20 words, 20 two/three word combinations, and a short story of 10 sentences. Oral language skills were tested by conversations about school, holiday and hobby's.

Predictions and expectations. It was expected that Anton would perform more poorly than the controls on the reading strategy and the text reading test with regard to speed and accuracy as a result of less automatized letter-sound relationships. It was predicted that Anton would use a fragmented, phonological reading strategy, whereas the controls were expected to use a combined reading strategy. It was also hypothesized that his reading comprehension would be impaired. With regard to the spelling assessment he was expected to make more errors than the controls as a result of the misspelling of reduced vowels. His oral language skills were expected to be less fluent than those of the controls and he was expected to have more difficulty with applying the rules of grammar.

Data analysis. The tables below give an overview of the accuracy level of Anton and the controls on the reading tests.

Table 1

Accuracy on reading strategy tasks.

	Subject	Old controls	Young controls
		Mean	Mean
Errors	54	6	6

Table 2

Accuracy in One minute reading test

	Subject	Old controls	Young controls
		Mean	Mean
Correct words	26	59,5	72,5
Errors	15	8	6

Anton's reading performance on the reading strategy and the text reading test differed significantly from that of the controls with regard to both speed and ac-

* Report of the *Regionaal Instituut voor Dyslexie* (2010: 3).

* In Russian, *способ чтения*.

curacy. Anton read 26 words correct in one minute in the text reading test whereas the mean for both control groups was 66 words in one minute. Anton's reading speed and accuracy were much lower than that of the controls because he used a fragmented, phonological reading strategy. As expected, he tended to read most words letter by letter whereas the controls used a lexical, whole-word reading strategy. In contrast to the expectation, Anton scored above average on the reading comprehension test which means that he understood what he read despite his reading difficulties. Another unexpected find was that Anton had difficulties with the articulation of specific sounds during reading aloud. This concerned the fricatives ж / /, ш / /, and щ / /, and the affricates ц /c/ and ч / /. Anton almost consistently read *с* instead of *ш*, and з instead of ж. He read for example *сесть instead of *шесть* 'six' and *зизнь instead of *жизнь* 'life'. Sometimes he also read *ш* instead of *щ* or *ч*, and ц instead of ш. However, although Anton confused and mispronounced these sounds quite often, he did it not consistently and not in all tasks. When these sounds were presented separately he had no difficulties at all with pronouncing them. This indicated that he knew the letter-sound correspondences but, as soon as he had to combine them with other letters he confused them. Both the old and the young controls did not show any difficulties with the articulation of the fricatives or affricates during reading aloud. Therefore, it is most likely that the problems Anton had with the pronunciation of these sounds were a result of his dyslexia. However, since these sounds do not occur as separate graphemes in the Dutch alphabet, these difficulties also have to be seen within the context of Anton's bilingual situation.

Table 3 below represents the number of errors made in the spelling assessment.

Table 3

Number of errors in the spelling assessment

	Subject	Old controls	Young controls
		Mean	Mean
Errors	101	31	35

Anton made 101 mistakes in the spelling assessment while the mean for both control groups was 33 mistakes. As in reading, Anton differed from the controls because he consistently displayed difficulties with the fricative sounds. He almost consistently confused the fricatives *ш* and *ж* with *с* and *з* respectively He spelled, for example, **балсые* instead of *большие* 'big'. As this example shows, Anton had difficulties with the spelling of reduced vowels although this turned out to be difficult for the controls as well, albeit to a less extent. Striking was the find that Anton never wrote down the preposition *v* 'in, to' in the spelling assessment. This preposition was included in four items; it came back in two three-word combinations (e.g., *лежать в постели* 'to lie down in bed') and in two sentences. Since Anton did write down the prepositions *na* and *k* in the spelling assessment, it could be that he was simply unaware of the preposition *v* because this preposition is perceptually less salient than the other prepositions.

As expected, Anton's oral language skills were poorer than those of his classmates. He spoke less fluent and less grammatically correct than the other children. Although Anton's articulation in spontaneous speech was much better than during reading aloud, his articulation was slightly impaired with respect to the fricatives and some palatalized sounds. Most striking was the finding that, as in spelling, Anton almost consistently forgot to use the prepositions of direction and place: *k* + dative 'to', *v* + accusative 'to', *na* + accusative 'to', *v* + locative 'in', *na* + locative 'on; at'. However, whereas he omitted these prepositions, he often did use the right case (e.g., My ezdim (k) dedu k**e. '**We are going to see grandfather.'). Sometimes it was also the other way around: Anton did use a preposition but he did not use the right case (e.g., v aeropor**t**e. 'to the airport.'). It is difficult to explain why Anton omitted these prepositions so frequently. Presumably, Anton knew all the prepositions since sometimes he did use them. Probably, he chose the most pragmatic way to express himself. The other explanation I have already proposed with regard to the omission of prepositions in the spelling assessment: it could be that Anton was not always aware of the prepositions since especially the prepositions *v* and *k* are in some contexts hard to distinguish as a separate word. However, it still remains unclear why he did also sometimes omit the preposition *na* which is perceptually quite salient. The omission of prepositions is also not likely to be a result of negative language transfer, since in Dutch prepositions always have to be used.

Taking into consideration the findings of the reading, spelling and oral language proficiency tests it has become clear that Anton's reading, spelling and, oral language skills differed both quantitatively and qualitatively from those of his TD bilingual classmates. Thus, Anton's development of literacy skills in Russian was not only delayed, he also exhibited difficulties which the TD bilingual children did not have at all. Furthermore, difficulties with the pronunciation of the fricative sounds during reading aloud and the omission of the preposition *v* during spontaneous speech were reflected in his spelling. An important question is to which extent these specific difficulties were related to dyslexia, to bilingualism or rather, which is most likely to be the case, to both. Since Anton did not have problems with articulation of specific sounds in Dutch, his difficulties in Russian were most likely to be related to his bilingual situation in which he had to deal with two different phonological systems. However, since the bilingual old and young controls did not display similar problems, these difficulties could be related to dyslexia. In the literature, a clear relationship between articulation and spelling difficulties has been linked to a problem with speech processing. According to Snowling et al., (1992), spelling skills reflect the integrity of a child's speech processing system, at least at the stage when children use a phonological spelling strategy. Anton's problems with the articulation of the fricatives and affricates during reading aloud could be interpreted in terms of a problem with output phonology, that is, difficulties with converting phonological codes into articulatory codes (speech production) (Hulme and Snowling, 1992). However, the omission of prepositions in spontaneous speech and in spelling is not necessarily the result of a problem with output phonology. These errors could also be explained by the fact that these prepositions are perceptually less salient and hence they could be attributed to a problem connected with input pho-

nology (speech discrimination). Although it is impossible to draw firm conclusions based on one case study, the results of this study suggested that oral language proficiency (e.g. fluency in articulation) and articulation during reading aloud might be predictive for spelling ability in bilingual children with dyslexia. It is possible that development of oral language skills influences spelling ability more strongly in bilingual children with dyslexia than in TD bilingual children. However, more experimental research with regard to both LX-Russian children and Russian monolingual children could provide further insight into the question either Anton's difficulties were specific for his bilingual situation, or also related to the phonological structure of the Russian language and to dyslexia in general.

LITERATURE

Geva E. Issues in the Assessment of Reading Disabilities in L2 Children — Beliefs and Research Evidence. — Dyslexia, 2000. - № 6. — P. 13-28.

Hulme C., Snowling M. J. Deficits in output phonology: An explanation of reading failure?' Cognitive Neuropsychology. — 1992. — № 9. — P. 47–72.

Kornev A. N., I imova O. A. Metodika diagnostiki disleksii u detej. Metodi eskoe pocobie. [Assessment method for dyslexia in children]. — SPb., 1992.

Kornev A. N., Rakhlin N., Grigorenko E. L. Dyslexia from a Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspective: The Case of Russian and Russia. — Learning Disabilities: A Contemporary Journal. — 2010. — № 8 (1). — P. 41–69.

Snowling M., Hulme C., Wells B., Goulandris N. Continuities between speech and spelling in a case of developmental dyslexia. — Reading and Writing. — 1992. — № 4. — P. 19–31.

Snowling M. J. Dyslexia. — Massachusetts, 2000.

Н. Ш. Александрова (Берлин, Германия)

ДВА ТИПА ДВУЯЗЫЧИЯ — ПОХОЖИЕ, НО РАЗНЫЕ ЯВЛЕНИЯ

Если сравнить факторы, которые необходимы для освоения детьми нового языка в живой языковой среде и в процессе обучения, то легко заметить, что приобретение нового языка **произвольным логическим путем** в процессе обучения (школа, курсы и т. п.) в первую очередь зависит от интеллектуального потенциала ребенка, а также в немалой мере от образовательного и экономического уровня семьи. Мотивация, т. е. желание по той или иной причине научиться говорить на новом языке, является составляющей интеллектуальной сферы. В то же время наблюдения показывают, что успешность освоения детьми дошкольного и школьного возраста второго, третьего и т. д. языков **непроизвольно в живой языковой среде** никак не связаны ни с образованием родителей и достатком в семье, ни даже с интеллектом ребенка. Говоря о живой языковой среде, я имею в виду любые варианты непроизвольного контакта со вторым языком — как в бинациональных семьях, так и в условиях миграции.

Роль семьи при двуязычном воспитании ребенка неоднозначна. В некоторых образованных семьях, где родители говорят на нескольких языках и ребенок ежедневно слышит два или три языка, дети не становятся двуязычными и понимают лишь тот язык, на котором к ним обращаются взрослые. В то же время в условиях миграции в семьях, где родители говорят на одном языке и не спешат выучить новый, а дети новый язык осваивают в детских учреждениях, создаются идеальные условия для становления двуязычия: оба языка являются ежедневно необходимыми для общения. Если же родители-мигранты стараются освоить новый язык (а это, как правило, наиболее образованная часть мигрантов), у детей меньше шансов стать двуязычными, в таких семьях нередко дети понимают оба языка, но говорят лишь на новом языке. Семья может способствовать формированию детского двуязычия лишь создавая для ребенка **необходимость** понимать два языка и говорить на двух языках.

Известный факт: дети со снижением интеллекта (например, страдающие болезнью Дауна), находясь в двуязычной среде, могут стать двуязычными, т. е. могут без затруднений общаться на двух языках. (Сравним, как долго и сложно идут к этому уровню владения языком лица, изучающие язык как иностранный!) В то же время качество языка и способность использовать язык для приобретения знаний тесно связаны с интеллектом. Ясно просматриваются два языковых уровня: уровень общения и уровень качественного освоения языка, который приобретается при обучении и, несомненно, связан с интеллектуальным потенциалом ребенка. Двуязычие, которое приобретается в живой языковой среде, — это биологическая перестройка уровня коммуникации при необходимости общаться на двух языках, стать двуязычным в данном случае может любой ребенок, который может говорить. Двуязычие, в основе которого лежит логическое изучение второго языка, опирается на высший произвольный яыковой уровень и зависит как от интеллекта ребенка, так и от многих социальных факторов.

Различие факторов, определяющих формирование двух типов двуязычия, свидетельствует о разной природе таких внешне похожих явлений, как язык, освоенный в языковой среде, и язык, выученный на уроках.

Я. Э. Ахапкина (Москва)

ОТСТУПЛЕНИЯ ОТ РЕЧЕВОГО СТАНДАРТА НА ПИСЬМЕ У АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ ИЗ СЕМЕЙ, ГОВОРЯЩИХ ПО-РУССКИ*

1. Дети эмигрантов из России, изучающие русский язык в университетах США, отличаются речевыми особенностями и от американцев, изучающих русский как иностранный, и от русскоговорящих, чья лингвистическая биография складывается вне ситуации языкового контактирования, и от сбалансированных билингвов. Так, Марией Полински «унаследованный» (от родителей) язык трактуется как продукт лингвистической реорганизации, характеризующийся чертами системности (как сохраненными, так и ново-

* Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2013 году и в рамках проекта ОИФН «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012–2014).

обретенными). Речь, таким образом, идет об одновременном филогенетическом разрушении исконной (материковой) языковой системы и онтогенетическом конструировании системы новой, складывающейся в иноязычном окружении, см. также (Авина 2007; Мальцева 2009). Разумеется, следует помнить о существенных индивидуальных различиях в речи носителей «унаследованного» русского. Одни приехали в Америку, владея русским языком как родным (хотя и на «детском» уровне), но со временем и статус доминантного, и статус родного языка перешел к английскому, а русскому осталась весьма ограниченная сфера применения (см. терминологический плюрализм в лингвистической литературе: *язык полуносителей, псевдобилингвов, «кухонный» русский*). В этом случае рудименты интуитивно (имплицитно, органично, естественным путем) усвоенного материнского языка приводят к сохранению ряда грамматических механизмов на досознательном уровне, см. (Мальцева 2009). Другие родились в Америке и русским языком овладевали параллельно с английским, получая в раннем детстве ограниченный и своеобразный, по сравнению со сверстниками-выходцами из России, инпут. Одни изучали русский язык в школе, другие нет; одни в некоторой степени умеют писать по-русски, другие пишут латиницей, фонетическим письмом. Одни активно читают по-русски, другие почти или совершенно не читают. У одних русский сохранился в качестве семейного языка, у других был в той или иной мере постепенно вытеснен английским (при том, что старшее поколение окончательно не утратило родного языка), см. также (Васянина 2007). Тем не менее, все носители «херитажного» русского говорили на этом языке до поступления в университет и не испытывали серьезных коммуникативных затруднений. При этом их русский язык испытывал влияние со стороны английского, обслуживающего все официальные коммуникативные сферы и часть личных.

2. Особенности письменной речи «херитажников» (носителей «унаследованного» русского языка — УРЯ, в литературе также употребляется аббревиатура РЯН — *русское языковое наследие* и английский термин *heritage, херитаж — наследие, наследство*) представляют лингвистический интерес с точки зрения «грамматики ошибок», поскольку формируют фон, позволяющий интерпретировать механизмы речевого сбоя и в речи носителей русского языка, и в речи инофонов. Часть отступлений от речевого стандарта, допускаемых в речи носителей УРЯ, вписывается в реестр ошибок, ожидаемых для русского как иностранного. Часть отступлений типична и для носителей русского языка, находящихся на той или иной стадии его освоения. С одной стороны, обнаруживаются построения, характерные для ранних стадий речевого онтогенеза носителей, см. (Цейтлин 2000; 2009). С другой стороны, обнаруживаются аграмматизмы, типичные для современной стадии развития «материкового» русского в целом. Вопрос о том, существует ли специфический сегмент области нарушений прескриптивной нормы, обусловленный особым статусом УРЯ, пока остается открытым (хотя черты системного сходства в речи носителей УРЯ отмечены, см. (Васянина 2007; Мальцева 2009)).

3. Материал исследования заимствован из создаваемого корпуса Corpus of Heritage Russian (Russian Learner Corpus), общим объемом (на начало мая

2013 года) 363 167 словоупотреблений, состоящего из 1 681 текста, полученного от 34 носителей унаследованного русского и 25 изучающих русский язык как иностранный; адрес доступа, активный в мае 2013: http://web-corpora.net/RussianLearnerCorpus/search/index.php?interface_language=ru. Синтаксис ресурса позволяет учитывать грамматические характеристики словоформы (частеречную принадлежность; род, число, падеж, одушевленность, полноту/краткость, компаративность/суперлативность имени; вид, залог, время, наклонение, лицо, число, род глагола, с учетом возможности поиска неличных форм), пунктуационное оформление предложения, осуществлять дистантный поиск единиц с варьируемым шагом интервала между ними.

4. При изучении учебных текстов носителей русского языка были выявлены ошибки, связанные с нарушением референции, искажением коннекторов, нарушением падежного управления, неверным употреблением интенсификаторов, использованием частично десемантизованных гиперонимических лексических функторов (Ахапкина 2013б). В каждой из выделенных групп обнаруживается несколько механизмов речевого сбоя. Так, нарушение управления может быть вызвано выбором неверного синонима, паронима, не того элемента семантического поля: *точка зрения о проблеме* (по аналогии с *мнение о проблеме*), *соотносится к* + Дат. пад. (по аналогии с *относится к* + Дат. пад.); искажение средства связи может заключаться в наращении союзной связки лишним элементом, в пропуске необходимого элемента или в смешении элементов разных составных союзов. Аналогичные ошибки обнаруживаются в речи инофонов, при этом они встречаются чаще, механизм сбоя распространяется на более широкий лексический и синтаксический репертуар, чем в речи носителей, и эти сбои соседствуют со специфическими нарушениями, связанными с неполным освоением, в частности, видо-временной системы глагола и падежной системы имени, см. (Ахапкина 2013а).

5. Нарушения, связанные с неверной референцией, проявляются при употреблении неоднозначно или искаженно соотнесенных с антецедентом местоимений: ***Автовыхлопы*** *уничтожают* ***растения, которые*** *должны бы очищать среду, и, между прочим,* ***они*** *становятся редкостью в крупных городах.* **[description (non-timed, paragraph, Environmental Sustainability)** Yana (F, HL, AL) 2009–2010]. В данном случае совпадение по числу имен, которыми выражены подлежащее и прямое дополнение, приводит к тому, что местоименный заместитель «они» проецируется на оба имени, что приводит к семантической неоднозначности. При употреблении имени с семантикой собирательности возникает психологически объяснимое рассогласование опорной единицы и местоименного заместителя по числу — имя в форме ед. числа (sg. t.) замещается местоимением множ. числа: *Эти различия дают о себе знать, когда наблюдаешь за поведением* ***молодежи, их*** *манерой одеваться, за* ***их*** *выбором еды, развлечений и многими другими аспектами.* **[answers (non-timed, paragraph, Capstone)** Katya (F, HL, AH) 2012-2013]. (В последнем примере широкозначное имя «аспект» играет роль десемантизованного заполнителя синтаксической позиции, так называемого лексического функтора.) Пропуск местоимения также приводит к нарушению нормы построения предложения: *Русский язык — это живая система, и время от*

времени изменяется, и к этому надо относиться нормально. **answers to questions (non-timed, sentences, Russian in the Major)** Vadim (M, HL, AL) 2010-2011. К ошибкам, связанным с неверной референцией личного местоимения, примыкает искажение синтаксической структуры предложения с придаточным определительным при неверном порядке слов: *Корпоративные структуры хотят перейти на теневую экономику и хотят привлечь **людей** на их сторону, **которые** бы защитили их деятельность и поддержали их интересы.* [**summary (timed (10 min), paragraph, Russian in the Major)** Olga (F, HL, AL) 2009–2010 — 2009–2010]. Дистантное расположение придаточного относительно определяемого имени приводит к затруднению соотнесенности местоименного союзного слова и его антецедента. Разрушение синтаксической структуры возникает при неверном выборе коннектора, в том числе в случае пропуска опорного местоименного компонента «то»: *Разбуди нас ночью, мы без оговорки вспомним «у лукоморья дуб зеленый; златая цепь на дубе том..». Гордимся Толстым, Достоевским и людьми, которые помнят больше, **чем что** сделал Раскольников и кто такая Наташа Ростова.* [**answers (non-timed, paragraph, Capstone)** Anna (F, HL, AM) 2012 — 2013-2012 — 2013]; *То, что мы вкладываем в наш организм, имеет прямое явление <влияние>, **на чем и если** мы будем болеть.* [**expository (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Lana (F, HL, IH) 2009-2010]. Этот же механизм сбоя представлен эллипсисом союзного элемента при рассогласовании связочного местоимения (союзного слова) в роде с опорным именем: *Его идеология заключается в том, что он отвергнулся <отверг + отвернулся> от неоконсерватизма, которое, <как> он считает, стало слишком милитаристическим*. **expository (non-timed, -, Russian in the Major)** Lana (F, HL, IH) 2009-10.

6. Ошибки, связанные с нарушением падежного управления, вызваны смешением управляющего элемента с парадигматически соотносимым (синонимом, паронимом, антонимом, омонимом, гиперонимом, гипонимом, элементом того же семантического поля), но характеризующимся иной валентностью: *Также важно взаимоотношение между обществом и ученом: как люди относятся к ученам, как они их видят. И как ученый представляет <себе> того, к кому он относится. Ученый должен оставить впечатление **обществу**, что он уверен в своем знании и что это знание достоверное*. **summary of article (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Nina (F, HL, AL) 2010-2011.

7. Выбор лексического элемента для замещения интенсификатора и определение его места в предложении относятся к позициям риска, притягивающим аграмматические построения: ***Те**, кто придерживается консервативной политике* <падежная мена при нарушении управления или орфографическая гиперкоррекция гласного в слабой позиции>, *утверждали, что, хотя какие-то **страны** стоят на первом месте, **они** не сильно активно действуют на экономических рынках*. **research paper (draft 5) (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Nina (F, HL, AL) 2010-2011. Первый случай — выбор добавочного интенсификатора сниженного стилистического регистра, маркированно разговорного, при нормативном варианте «очень активно». Употребление десемантизированных глаголов гиперонимического характера, среди которых глаголы движения и экзистенции занимают лидирующее положение, характерно для современной письменной речи носителей, протекающей в условиях многозадачности, зашумленности или нехватки времени, см. (Пашнева 2010). В речи инофонов и «херитажников» действие этого механизма расширяется и сопровождается видо-временными нарушениями употребления глагольной словоформы: *В тексте приводится пример ученого Масару Эмото, кто обнаружил, что вода хранит и **носит** информацию в своем составе*. **argumentation (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Nina (F, HL, AL) 2010-2011; *Это многогранное явление; оно **может быть** и перфоманс и вызов обществу. **Происходит** оно следующим образом: множество людей внезапно появляются в определенном месте города, в определенное время и выполняют какое-то действие, которое заранее было определено. В основном цель флэшмоба заключается в том, чтобы шокировать общественность и просто весело провести время*. **research paper (whole text) (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Sonia (F, HL, AL) 2010-2011. Окказиональное образование отглагольных имен нулевой суффиксацией и суффиксацией с формантом -ение воспринимается как один из признаков письменной речи и получает широкое распространение в речи носителей, инофонов и херитажников: ***Откол** одного человека или группы людей от общества происходит тогда, когда какие-то основные и важные сферы жизнедеятельности или ценности этих людей больше не совпадают и начинают существенно отличаться от общественных*. **definition (non-timed, paragraph, Russian in the Major)** Max (M, HL, AM) 2011–2012.

8. Сохранение языка в иноязычном окружении — задача, требующая дополнительной рефлексии. Процесс разрушения русского языка у выходцев из России, профессиональных филологов, преподающих родной язык студентам, отражается в публикациях эмигрантов. Наблюдается слом падежного управления, искажение синтаксической структуры фразы: *Многие особенности речи таких детей обусловлены отсутств**ия регулярной** языковой среды**,** отсутств**ие** русской правильной речи: русская речь не звучит ни на улице, ни по телевизору, по радио, ни в метро. ... В эмиграции другое речевое поведение: другие этикетные формы (приветствия, прощания), другие жанры речи. В эмиграции **это и другое** семантическое членение мира, другие образы и метафоры. ... На этом фоне работ**е** по обучению связности речи, научному стилю речи ... работ**а** с узусом ... в целом **выглядит более легкой***. (В. П. Белянин. Студенты с русским языковым наследием как языковые личности. Университет Питтсбурга. Пенсильвания, США). Ср. аналогичные наблюдения в (Авина 2005). Учительский инпут под давлением иноязычной среды и в контексте функционирования разговорного языка эмигрантов, гетерогенного по природе (это язык выходцев из разных регионов, людей с разным образовательным, имущественным, социальным цензом и принципиально разной лингвистической биографией), претерпевает те же нарушения, что и речь обучаемых. «Язык объекта» и в более широком смысле имеет тенденцию оказывать влияние на язык описания, что хорошо видно на примере идиостилей гуманитариев-профессионалов (философов, историков, филологов, психологов, социологов), где далеко не всегда это обстоятельство является недостатком, и на примере манеры формулировать метаязыковые рефлексии, наблюдаемой у студентов-лингвистов, занимающихся граммати-

кой ошибок: описание природы речевого сбоя в языке объекта часто содержит описываемый речевой сбой, что свидетельствует об органичности действия языкового механизма, но и о недостаточном профессионализме пишущего.

9. Практика преподавания русского языка носителям УРЯ стимулирует стихийную разработку операционального определения предельно допустимого уровня качественного и количественного своеобразия неисконной русской речи, позволяющего квалифицировать идиом как русский язык (Белоусов 2010).

ЛИТЕРАТУРА

Авина Н. Ю. Язык русской диаспоры в современной Литве // Отечественные записки. — 2005. — № 2 (23). Страница доступа: http://www.strana-oz.ru/2005/2/yazyk-russkoy-diaspory-v-sovremennoy-litve.

Авина Н. Ю. Родной язык в ситуации языкового контактирования (на материале русского языка в Литве) // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка. Секция 24. Русский язык в новых геополитических условиях. — М., 2007. — С. 719.

Ахапкина Я. Э. Особенности актуального членения предложения в письменной речи инофона // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. — СПб., 2013. — С.14–17.

Ахапкина Я. Э. Речевые сбои в письменной речи первокурсника // Сб. статей по материалам Гротовских чтений. — М., 2013б. В печати.

Белоусов В. Н. Лингвокультурная специфика русской речи в иноязычном окружении // Русский язык: исторические судьбы и современность. IV Международный конгресс исследователей русского языка. Секция 28. Социолингвистика и лингвокультурология. –М., 2010. — С. 636–637.

Васянина Е. Ю. Русское языковое наследие потомков эмигрантов в США // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка. Секция 24. Русский язык в новых геополитических условиях. — М., 2007. — С.727–728.

Мальцева Н. Г. К понятию языковой аттриции // Проблемы онтолингвистики — 2009: Материалы международной научной конференции. — СПб., 2009. — С. 225–227.

Пашнева С. А. Влияние формы проведения эксперимента на результаты исследования процесса именования изображений действий // Теория языка и межкультурная коммуникация. Электронный научный журнал. — 2010. Вып 2 (8).

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

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

Е. В. Басс, А. А. Петрова (Волгоград)

ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В УСТНОЙ РЕЧИ БИЛИНГВОВ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПРОСОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ (на примере лонгитюдного исследования устного дискурса в этнической группе российских немцев в Германии)

В данном исследовании речь взрослых билингвов и речь детей-билингвов рассматривается как предмет описания в контексте общего и детского билингвизма, что позволяет говорить о специфике речи не только двуязычных взрослых, но и двуязычных детей и раскрывает особенности речевого взаимодействия в совокупности с картиной мира, основанной на специфическом языковом сознании участников интеракции, которое, в свою очередь, имеет сложную структуру.

Принципиально важным для описания языкового мира билингва является наличие комплексного подхода, включающего приемы и методы исследования, принятые в прагматике, лингвистике, психологии, социологии и когнитологии.

Многие проблемы детского билингвизма изучаются не только в рамках онтобилингвологии, но и в русле социолингвистики, психолингвистики, нейролингвистики, когнитологии, культурологии, а также в методике преподавания иностранных языков. К новым областям исследования детского билингвизма можно отнести невербальное поведение и невербальную коммуникацию (Александрова 2004, Friedend 2000, Klein 2000), роль индивидуальных особенностей детей и их языковых способностей в развитии билингвизма (Kielhöfer 2002), речевое поведение двуязычных детей в межкультурной коммуникации (Oksaar 2001, Амзаракова 2008), соотношение билингвизма и бикультурности (Burkhard-Montanari 2000), одновременное обучение чтению на двух языках, развитие письменной речи на двух языках (Meng 1991, Протасова 2004), спонтанный перевод и межъязыковые эквиваленты, разработка типологий билингвизма и выявление его новых типов (Чиршева 2008, Вишневская 2011).

Как отмечает Г. М. Вишневская, особое место в лингвистических, а также и прагмалингвистических, изысканиях последних лет занимают прагматические маркеры устного речевого дискурса, или «дискурсивные маркеры» (Schiffrin 1994) как составляющие коммуникативной компетенции не только на родном языке, но и на втором языке билингва (в нашем изучении). Анализ их использования в речи детей-монолингвов уже представляет собой достаточно интересную проблему. Что же касается речи ребенка-билингва и взрослого билингва, то именно дискурсивные маркеры, как показывают наблюдения некоторых ученых, могут свидетельствовать о доминатности языка в билингвальном поведении ребенка и взрослого, отмеченном переключением языковых кодов, а также об их способности осуществлять устное общение на неродном языке. Дискурсивные маркеры являются неотъемлемой частью построения устного речевого дискурса в речи монолингвов (Müller 2005). При переключении кодов в устном речевом дискурсе ребенок-билингв зачастую пользуется дискурсивными маркерами родного языка на фоне общего потока речи на языке приобретенном. Дискурсивные маркеры вносят существенный вклад в прагматическое значение высказывания, свидетельствуют о прагматической компетенции говорящего (Müller 2005), действуют как смазочный материал и помогают осуществлять сложную задачу не только производства спонтанной речи, но и гладкого и эффективного речевого взаимодействия (Вишневская 2011).

В лингвистической литературе данные функциональные единицы фигурируют под различными названиями: дискурсивные маркеры, дискурсивные частицы, дискурсивные коннективы, прагматические частицы, прагматические

маркеры и др. Так, например, А. А. Кибрик в системе представления локальной структуры дискурса выделяет элементарную дискурсивную единицу, или ЭДЕ, под которой понимает квант устного дискурса, минимальный шаг, при помощи которого говорящий продвигает дискурс вперед (Кибрик, Подлесская б.г.). Здесь достаточно отметить, что ЭДЕ идентифицируются, в первую очередь, на просодических основаниях при помощи таких критериев, как наличие единого тонального контура, одного главного акцента, темпового и громкостного паттернов, а также паузации. С семантико-синтаксической точки зрения прототипическая ЭДЕ представляет собой клаузу, но в особых (и нередких) случаях ЭДЕ может быть по объему как меньше, так и больше клаузы. Самые своеобразные ЭДЕ, меньшие, чем клауза, — это регулято́рные ЭДЕ (термин из книги Chafe 1994). Функционально регуляторные ЭДЕ отличаются от всех других тем, что они не несут пропозициональной информации и состоят из дискурсивных маркеров, функции которых находятся в сфере организации и регулирования дискурсивного потока. Примером регуляторных ЭДЕ являются так называемые «актуализаторы», например, «да/нет». Одна из функций этого класса дискурсивных маркеров — эшелонировать поток речи, периодически запрашивая у адресата подтверждение, что соответствующая информация поступила своевременно и понята правильно.

Следует также отметить, что дискурсивные маркеры в разных языках обладают рядом особенностей.

1. Дискурсивные маркеры не образуют естественный класс единиц. Этот класс не имеет четких границ и объединяет единицы, которые различные классификации относят к разным частям речи;

2. Дискурсивные маркеры не имеют денотата в общепринятом смысле; их значения не предметны, поэтому их можно изучать только через их употребление. Они часто бывают высокоидиосинкразическими («непереводимыми» в том смысле, что в различных языках не существует их точных эквивалентов). Общепризнанным является то, что такие слова имеют, по крайней мере, одно значение, которое противостоит пропозициональному значению. Своеобразие плана содержания дискурсивных маркеров часто определяется отсутствием у них собственно лексического значения или десемантизацией слова в его дискурсивных употреблениях, т. е. они употребляются для усиления, выделения, подчеркивания. Дискурсивные маркеры кажутся необязательными элементами, функционирующими в качестве сигналов для слушателя, облегчающими интерпретацию высказывания на базе различных контекстуальных подсказок, но их значение является решающим для взаимодействия, осуществляемого речью. Единицы данного класса выражают отношение говорящего к адресату или к ситуации, о которой идет речь, его намерения, предположения и эмоции (Wierzbicka 1991).

Итак, в нашем исследовании мы рассматриваем отдельно типы вопросов, используемые взрослым партнером по коммуникации — билингвом и детьми-билингвами в процессе коммуникации, которая представляет собой вид общения в процессе совместной игровой деятельности (рассматривание картинок из детского лото).

Материал исследования представлен вопросами детей-билингвов и взрослого коммуниканта в количестве 107 единиц. Исследуемые вопросительные высказывания были отобраны из магнитофонных записей, выполненных в семье русских немцев, которые эмигрировали несколько лет назад в Германию. Общее число информантов: 2 ребенка-билингва и 1 взрослый коммуникант. В данной работе мы используем 3 транскрипта записей разговора матери и двух детей, выполненные в разные возрастные периоды. Частотность появления отдельных типов местоименного и неместоименного вопросов в речи взрослого и ребенка в процессе общения мы осуществляли с помощью количественного анализа.

Анализируя структуру, интонационную направленность той или иной вопросительной конструкции, в качестве методики мы выбираем описательный и аудитивный методы. Мы также учитывали существование вопросительных конструкций в дискурсе. Одним из методов исследования дискурса служит теория речевых актов с соответствующей терминологией.

В качестве фрагмента исследуемого материала мы предлагаем следующий, взятый из речи взрослого носителя языка (LS) в момент его общения с ребенком (PS в возрасте 2,7), который дает наглядное представление о смешении языков в процессе интеракции.

LS:	такое? смотрие ** стульчик? hm hm ** kannscht mal sagen наша
PS:	** mamie mamie a mamie
LS:	Таняе willscht du? sag male hm машинку надо тебе? ** нет?
PS:	>mause<
PSK	#SCHÜTTELT KOPF#
LS:	мишкуе мышкуе hm >( )e igele
PS:	und
	>mause<>( )e< >(...)e< >( )e< ** мишкае
	>igel<e
LS:	das? ** ne:? das ist eine hande und daume und daume ja? daume hm >onkele<
PS:	hand? und daum? daum?
BW1:	LACHT
LS:	большой пальчик? да? видишь? он полусогнуте ** okey? LACHT ne:e und elefant?
PS:	okey?

Проведенное исследование показало, что в речи двуязычных детей и их родителей переключение кодов, то есть осознанное или неосознанное употребление в одном тексте разных языков, — это обычное явление. Его следует рассматривать не как отрицательное, а скорее как положительное и естественное для билингвального общения, особенно в двуязычных обществах и коллективах, с другой стороны, это и положительная, и отрицательная черта в детской билингвальной речи. Переключение кодов трактуется как положительное явление, когда оно связано с особым стилем общения. Этот стиль общения проявляется в том, что оба коммуниканта владеют обоими языками и для более четкого выражения мысли сознательно допускают включение в один язык слов другого языка. Переключение кодов как отрицательное явление рассматривается в тех случаях, когда смена языка

происходит вследствие незнания слова и рассматривается как один из способов заполнения лексических лакун. Другим способом заполнения лексических лакун является буквальный перевод (калькирование), который в наибольшей степени распространен в период номинативной активности, то есть у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Явления грамматической интерференции проявляются в организации типа предложения и в порядке слов. Так, в русской речи информантов присутствует немецкий порядок слов. Наиболее часто это проявляется в финальном месте глагола в придаточных предложениях, что соответствует немецкой рамочной конструкции. Проведенные исследования также показали, что значительные трудности возникают у детей в процессе употребления категории глагола и категории количества и числа (Бернгардт 2009).

Среди интерферентных вопросов в речи взрослого нами были замечены следующие (стрелки указывают направление интонационной огибающей).

1. ***Schaukeln что ли↓?*** Интерферентная вопросительная конструкция. Здесь следует говорить об интерференции на уровне лексем и на уровне синтаксиса. Это неместоименный вопрос с постпозитивным актуализатором, выраженным русской частицей «что ли», которая усиливает вопросительное воздействие на слушающего.

2. ***Вот это как называется↓ auf deutsch→?*** Интерферентная вопросительная конструкция, интерференция на уровне лексем и на уровне синтаксиса, т. е. структура вопроса свойственна русскому языку (на первом месте нет глагола-предиката или вопроса-предиката). Это местоименный вопрос с вопросительным словом «как», дейктическим указателем «вот это». По иллокутивной сути данная вопросительная единица является избыточной с немотивированным дополнительным актуализатором «вот» и безотносительным дейктическим указателем «это».

3. ***Ты du wasch dran↑?*** Интерферентная вопросительная конструкция, но в данном случае мы имеем дело с немотивированным дублированием лексемы (ты::du - 2 лицо, единственное число).

4. ***Ну→ was→?*** Интерферентная вопросительная конструкция, интерференция на уровне лексем и синтаксиса. Данный вопрос является эллипсисом, построенным согласно русской вопросительной структуре «Ну, что?» с препозитивным немотивированным актуализатором «ну».

Среди интерферентных вопросов в речи детей-билингвов нами были замечены следующие.

1. ***Es mein↑? Эт mein↑?*** — это вопрос, построенный согласно русской вопросительной конструкции типа: «Это мой?». Вопросы у детей (и у русских, и у немецких) появляются на втором году жизни. Это универсальное явление, т.к. вопрос задать труднее, чем констатировать факты. У русских детей примерно в одинаковое время появляются оба типа вопросов (местоименный и неместоименный). В русском языке составить вопрос с точки зрения синтаксиса несложно, труднее это сделать с точки зрения логики, поэтому вопросы с вопросительными словами «почему», «зачем», «для чего» появляются позже, чем остальные типы вопросов. В немецком языке структура высказывания играет важную роль при постановке вопроса. Детям необходимо знать правила расположения членов предложения, поэтому немецкие дети предпочитают сначала строить вопросы с предикатом на втором или последнем месте. Это могут быть либо местоименные вопросы, либо вопросы с порядком слов повествовательной конструкции. Поэтому PS предпочитает синтаксические структуры русского языка со свободным порядком слов, но с немецкими или со смешанными лексемами.

2. ***Это Blume↑, na↑?*** — интерферентный вопрос с постпозитивным актуализатором «na» (вариант от немецкого «ne») и смешение лексических единиц русского и немецкого языков, но с интонацией немецкого языка. В данном вопросе наблюдается интерференция на уровне лексики, т. е. в одной синтаксической единице присутствуют компоненты двух языков.

3. ***Philip→, was ist das↓?*** — это местоименный вопрос с вопросительным словом «was», с частицей «das» как безотносительным дейктическим указателем, с обращением, выраженным именем собственным. Такой же вопрос мы наблюдаем в речи взрослого (LS). Можно предположить, что ребенок построил вопрос аналогично вопросу взрослого партнера и здесь возможна имитация, но интонационно оформив вопросительную единицу типичной для русского языка интонацией: удлинением всех ядерных гласных.

Проведя исследование речи взрослого билингва и ребенка-билингва, мы обнаружили вопросительные конструкции с присутствием в них различных дискурсивных маркеров, где также фиксировались

1) синтаксис немецкий, лексика русского языка;
2) синтаксис русский, лексика немецкого языка;
3) синтаксис и лексика либо русского, либо немецкого языков;
4) синтаксис немецкий, лексика русская, но интонация немецкого языка;
5) синтаксис русский, лексика немецкая, но интонация русского языка.

Выделенные нами дискурсивные маркеры в разной степени склонны к автономизации, т. е. к формированию отдельных регуляторных ЭДЕ, которые можно определить на уровне просодических характеристик. Так, например, по мнению А. А. Кибрика, вариативным поведением обладают дискурсивные маркеры, сигнализирующие об эмоциональной реакции говорящего на неожиданно возникшие трудности вербализации или обнаруженную в своей речи ошибку, нуждающуюся в исправлении. Такими маркерами являются, например, «ой, фу» для русского языка и ряд других единиц, в основном междометийного характера. Слова этого класса могут формировать отдельную регуляторную ЭДЕ, отделенную от соседних пропозициональных ЭДЕ выраженными просодическими границами, но могут и встраиваться внутрь пропозициональной ЭДЕ, утрачивая просодическую автономность. Данный ракурс, в особенности его манифестации на уровне речи разновозрастных билингвов, уже представляет отдельный аспект исследования.

ЛИТЕРАТУРА

Александрова Н. Ш. Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга // Детская речь как предмет лингвистического исследования: материалы международной научной конференции. — СПб., 2004.

Амзаракова И. П. Письменная речь как способ самовыражения младшего школьника (на материале немецкого языка) // Проблемы онтолингвистики — 2008: материалы международной конференции. — СПб., 2008.
Бернгардт О. В. Речь ребенка-билингва как предмет лексикографического описания: дис. ...канд. филол. наук. — Ярославль, 2009.
Вишневская Г. М. Об интерференции, кодовых переключениях и дискурсивных маркерах в детской билингвальной устной речи // Онтолингвистика — наука XXI века: материалы межд. конф., посвящ. 20-летию каф. детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — С. 523–528.
Иванова О. В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва: дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2004.
Кибрик А. А., Подлесская В. И. Дискурсивные маркеры в структуре письменного рассказа: опыт корпусного исследования // Код доступа: http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/html/60.htm
Протасова Е. Ю. Фениксы: жизнь и употребление языка. — СПб., 2004.
Харченко В. К. Словарь современного детского языка. — М., 2005.
Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. М., 2000.
Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. — М., 2009.
Чиршева Г. Н. Социолингвистические и этнолингвистические аспекты детского билингвизма // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2008. — № 17. — С. 63–79.
Burkhard-Montanari A. Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. — Frankfurt a. M., 2000.
Chafe W. Discourse, consciousness, and time. — Chicago, 1994.
Crystal D. Another look at well, you know...// English Today. — 1988. — № 13. — P. 47–49.
Friedend A. The developmental cognitive neuroscience of language: a new research domain // Brain & Language. — 2000. — № 71. — P. 65–68.
Kielhöfer B., Jonekeil S. Zweisprachige Kindererziehung, 11 Aufl. — Tübingen, 2002.
Klein W. Prozesse des Zweitspracherwerbs // Enzyklopädie der Psychologie. Vol. 3: Sprachentwicklung, H. Grimm (ed.). — Göttingen, 2000. — P. 537–570.
Meng K. Erzählen und Zuhören bei Drei - und Sechsjährigen. Eine Längsschnittstudie zur Aneignung der Erzählkompetenz // Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. — Berlin, 1991. — P. 20–131.
Müller S. Discourse Markers in Native and Non-Native English Discourse. — Amsterdam, 2005.
Oksaar E. Mehrsprachigkeit, Multikulturalismus, Identität und Integration // Minorities and Language Policy. — St. Augustin, 2001. — P. 21–35.
Schiffrin D. Discourse Markers. — Cambridge, 1994.
Wierzbicka A. Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction. — Berlin, 1991. — P. 341.

О. А. Беженарь (Милан, Италия)

ДЕТСКОЕ СЛОВОТВОРЧЕСТВО И ДЕТСКИЕ РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ (на материале речи русско-итальянских билингвов)

Наше сообщение построено на материале речи детей, посещающих Русский образовательный центр «Академия» при Ассоциации российских соотечественников Италии «Алые паруса» (Милан). Дети посещают занятия

один раз в неделю и даже при хорошем владении русским языком зачастую допускают ошибки, причиной которых является межъязыковая интерференция — влияние системы первого родного языка (итальянского) на второй родной (русский), а иногда, при длительном «погружении» в русский язык, он начинает оказывать влияние на первый родной (итальянский). При классификации ошибок была использована работа Т. В. Жеребило «Ошибки в русской речи билингвов» (Жеребило 2011).

Речевые ошибки произносительного характера

• ошибки, вызванные интерференцией родного языка: смешение [л] и [л'], полумягкие [ж] и [ш], отсутствие [х] и [ы];

• различные ошибки, которые встречаются у русскоязычных монолингвов и объясняются недостаточно развитым фонематическим слухом, несовершенной артикуляцией, влиянием просторечья, смешением близкозвучащих слов и пр.: *чичас* (сейчас); *светики* (цветы); *боже* (позже); *уток* (утюг).

В некоторых случаях дети сближают сходнозвучащие слова русского и итальянского языка: *Познакомилась Лариса в России с мальчиком Вовой. Пригласил Вова Ларису к себе на день рождения. Собирается Лариса к нему в гости и спрашивает маму:*

— Мама, а почему у моего друга такое странное имя — Яичко?

— Почему же Яичко? Его Вова зовут.

— Ну да, Uovo(ит. яйцо), *по-русски — Яичко, — отвечает Лариса.*

Часто ошибки детей-билингвов вызваны **смешением кодов**:

• присоединение: *Мама сделала спэзу* (ит. spesa — покупки); *Моя мама камерьерка* (ит. cameriera — официантка + -к(а) по аналогии с: пенсионер — пенсионерка, журналистка);

• внешнее переключение кодов, то есть переключение между целыми фразами на двух языках;

• внутреннее переключение кодов: смешение кодов, вставка инородного слова в середину фразы. *К нам пришла маэстра и мы пили чай.*

Ошибки в словосочетании и простом предложении

• нарушение норм управления вследствие изменения первоначального композиционного замысла: *Я пошел за другу* (ср. *пошел за другом* и *пошел к другу*);

• нарушение согласования подлежащего и сказуемого: а) ненормативное употребление сказуемого при подлежащем, выраженном количественно-именным словосочетанием: *Дома у них были много игрушек*; б) неправильное употребление сказуемого при подлежащем типа я с мамой: *Я с мамой были в аквапарке*; в) употребление именной части составного сказуемого в форме 3-го лица или среднего рода независимо от рода и числа подлежащего: *Нужно деньги;*

• объединение сочинительной связью слов, обозначающих логически несопоставимые понятия, в частности родовые и видовые понятия: *Мы купили фрукты и яблоки; я принесла игрушки и куклу*;

• объединение сочинительной связью разнотипных синтаксических единиц: *Мне нравится русская школа и когда здесь есть Саша Якини*;

• обратный порядок в словосочетании «определение + определяемое слово»: *книга интересная, машина дорогая*, *собака бедная, квартира своя, принцесса молодая*.

Нарушение норм построения сложноподчиненного предложения

• объединение сочинения и подчинения: *Когда мы приехали домой, и нас ждала мама*;

• мнимо логические ошибки в построении сложноподчиненных предложений: *Было холодно, потому что был большой снег*;

• ошибки в построении сложноподчиненных предложений с придаточными изъяснительными: *папа говорит, чтоб хорошо учиться*.

Словообразовательные ошибки

• словотворчество — создание новых слов по существующим в языке моделям с использованием русских и итальянских корней: *стольчик — стол, потому что стул — стульчик, шкаф — шкафчик; труслик — маленький трус; бактерики; седичка* (от ит. sedia - стул); *муха–спацатуха*;

• осмысление внутренней формы слов: *коприк* (от ит. coprire- накрывать), *Барбалей* (от ит. barba - борода); *какетик* (от ит. sachetto - пакет);

• вытеснение непродуктивной словообразовательной модели продуктивными моделями: *геройка* (вм. героиня); *докторка; королев и королевка; принцесска;*

• смешение в производных словах приставок, суффиксов, в результате чего меняется значение употребляемых в речи слов: *Потом назвала бабушка* (позвала); *Я закушала уже* (покушала).

Морфологические ошибки

Нарушение норм в области существительных

• смешение падежных окончаний: *Я поехала в Москва; Дай книжка; Хочу Даша (хочу играть с Дашей); помогаю мама; девочка моет котик;*

Нарушение норм в области прилагательных

• образование ненормативных форм сравнительной степени: *лучшее;*

Нарушение норм в области местоимений

• употребление формы местоимения *свой* в значении местоимений 3 лица*: мама, я дала кошечке своего котёнка; Какая красивая кошечка, а какое своё имя;*

• неправильное образование форм местоимений: *Я была у своёй бабушки;*

Нарушение норм в области глагола

• неправильное образование личной глагольной формы, связанное с неверным конструированием основы и ненормативными чередованиями: *я рисоваю, я танцеваю, волк любовается; я пею; грыжу ногти; чистю зубы*;

• смешение языковых кодов: *мама, я кушо; лаваю руки* **(**от ит. lavare — мыть), с*то рисовандо; поманджала — поела* (от ит. mangiare — есть); *баландаю* (от ит. ballare — танцевать); *мне нравится данцевать* (от ит. danzare — танцевать);

• деформация инфинитивных форм: *гребти к берегу;*

• унификация основ инфинитива и прошедшего времени: *он ошибился;*

• ошибки в образовании форм прошедшего времени: *я рисунок нарисовато;*

• унификация основы разноспрягаемых глаголов: *мы не хочем;*

• ненормативное образование форм повелительного наклонения: *вытащь это*, *не плакай, взяй;*

• неверное образование глаголов несов. вида: с*олнце украшивает*; *резают волосы;* сов. вида: *покупила* (ср. покупать — покупить по аналогии с разрушить — разрушать);

• образование форм сов. вида от одновидовых глаголов: о*н поженился; она поженилась*;

• не соответствующее норме чередование форм настоящего и прошедшего времени при описании событий прошлого: *Мы шли в магазин, а там есть такой йогурт, и мама покупила его;*

• неверный выбор видо-временной формы глагола: *Мама, помогай мне* (помоги) *открывать дверь; я уже рисовала* (нарисовала); *я уже делала задание* (сделала); *открывай, пожалуйста, дверь* (открой), *покупай* (купи) *мне эти гомме (*от ит. gomme — жевательные резинки)*, не скажи никому* (не говори никому); *смотри, поезд уже приедет* (едет);

• смешение возвратных и невозвратных глаголов: *мультик скоро кончает; чиститься зубы, когда начинает фильм, всё видится (*видно);

Нарушение норм в области выбора предлога

• пропуск предлогов: *идем магазин, смотрю окно;*

• дублирование предлога: *в нашем в школе есть один мальчик;*

• смешение предлогов: *это за(для)меня; из Милана до моего дома(от Милана до моего дома); это не про (для) тебя; как у тебя зовут*; *кружка из папы*.

В нашей ассоциации «Алые паруса» в 2011–2012 учебном году был объявлен конкурс «Говорят дети». Конкурс был организован с целью, во-первых, вызвать интерес родителей к речи собственных детей, во-вторых, проанализировать ошибки и провести эффективную коррекционную работу. Результат: на призыв собирать и присылать словотворчество наших воспитанников откликнулось много родителей. Некоторые из них признались, что только благодаря конкурсу стали прислушиваться к тому, что и как говорят их дети. Высказывания, приведенные ниже, демонстрируют, что наши билингвы делают обычные ошибки, свойственные детям-носителям русского языка.

Лида, 4 года:

• Время ужинать. Лида набегалась, лежит на диване и просит поиграть в доктора: *Мама, у меня нога болит.* — Пойдем покушаем, всё пройдет. — *Я уже много лет кушаю, а она всё не проходит!*

Элеонора, 6 лет:

• *С моим папой произошла одна печальная история — он не купил мне очень красивую куклу.*

Оскар, 6 лет:

• Воспитатель: — Какой ты молодец, сейчас я тебя поцелую! — *Ой, нельзя — ты же мне неродная!*

Настя, 4 года:

• Кладет книгу поперек, раскрывает ее и деловым тоном: *Это мой Интернет!*

• Увидев бабушку, которая чистит вставные зубы, в ужасе: *Бабушка, ты что Баба-яга?*

• Ее поцеловали. Настя: *Ой, ты меня погубила!* (от сущ. губы)

• — *Мама, мне приснилось, что я всю ночь летала.* — Очень хорошо, одевайся быстрее, мы опаздываем! — *Одень ты меня, а то у меня крылышки болят...*

Саша, 5 лет:

• Готовим для пап подарок: –Как вы думаете, почему мы папе рисуем богатыря, а не принцессу, например? — *Потому что он — мужик.*

Саша, 6 лет:

• — Ребята, Россия подарила нам много сказочных персонажей, а какого самого известного сказочного героя подарила нам Италия? — *Иисуса Христа!*

Богдан, 6 лет:

• Наклонился над лужей, что-то рассматривает: — Богдан, что ты там видишь? — *Микробов.* — И какие они? — *Они такие ...неказистые.*

• – Богдан, кушай хорошо — будешь сильным. — *Я и так сильный, хочешь, чтоб я пересилился?*

Виктор, 6 лет:

• *Ну, конечно! У бабушки в комнате нет комаров! Они же не могут подниматься по лестнице!*

Джулио, 5 лет:

• *Я учу русский язык, чтобы говорить с Бабой-Ягой...*

Таким образом, особенности речи исследованных детей-билингвов проявляются в том, что они часто прибегают к применению заменительных стратегий. Интересен также факт, что влияние итальянского языка практически не проявляется в материальном плане. Главная сфера влияния — структурная, т. е. воздействие на значения слов, морфосинтаксические структуры и на порядок слов. Анализ речевых ошибок, обусловленных интерференцией, и выяснение причин их возникновения помогает глубже изучить процессы внутриструктурного взаимодействия и взаимовлияния языков, а также создать типологию интерферентных явлений, что в итоге позволит сократить и устранить нарушения в русской речи детей-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА:

Жеребило Т. В. Ошибки в русской речи билингвов // Всероссийский научно-практический семинар «Проблематика бытования русского языка и русской культуры на юге России: история, современность и перспективы», 6-7 декабря 2011 года, Ставропольский государственный университет. — Ставрополь, 2011. — С. 14–24.

Г. Ж. Есенжолова, А. Д. Сейсенова (Алматы, Казахстан)

ИЗ ОПЫТА ИССЛЕДОВАНИЯ ОНТОГЕНЕЗА РЕЧИ КАЗАХСКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Вопросы исследования онтогенеза речи казахскоязычных детей являются актуальными для нескольких отраслей науки в Республике Казахстан, поэтому проводится тщательное обследование речи детей дошкольного возраста, начинающих говорить либо уже говорящих на родном языке. Исследования речи казахскоязычных детей с нормальным речевым развитием и с различными речевыми отклонениями проводятся научной лабораторией специального образования детей с ограниченными возможностями с казахским языком обучения Национального научно-практического центра коррекционной педагогики Республики Казахстан. Разноаспектное изучение и обследование речи детей дошкольного возраста с казахским языком обучения открыло широкие возможности для определения этапов развития речи казахскоязычных детей, разработки и составления схемы системного развития речи ребенка с нормальным речевым развитием на казахском языке. Также были получены интересные данные о речи обследуемых детей, эти данные могут стать ориентиром для определения нормы развития речи казахскоязычных детей дошкольного возраста.

В ходе научно-исследовательской работы, целью которой являлось определение этапов развития речи и изучение онтогенеза речи на казахском языке, были реализованы нижеследующие задачи: исследование речи казахскоязычных детей раннего и дошкольного возраста; определение порядка усвоения звуков в речи на казахском языке; рассмотрение путей и этапов появления грамматических единиц в речи казахскоязычных детей; изучение лексической стороны речи и составление схемы развития словарного запаса детей дошкольного возраста; разработка схемы системного развития детской речи на казахском языке в норме. В качестве экспериментальных баз были определены семьи, воспитывающие детей на родном языке, детские поликлиники либо детские отделения учреждений, оказывающих первичную медико-санитарную помощь, детские дошкольные организации городов Алматы, Талдыкургана и др., а также центры детского развития.

Особенности онтогенеза речи на казахском языке, определенные в ходе проведения экспериментальной и исследовательской работы, будут хорошим подспорьем для выявления нарушений и отклонений от нормы у детей раннего и дошкольного возраста при обследовании речи и диагностике уровня речевого развития в условиях психолого-медико-педагогических комиссий, кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров и других организаций, а также окажут большую помощь в ходе коррекции речи казахскоязычных детей с ограниченными возможностями.

Можно отметить следующие этапы в ходе исследования речи детей дошкольного возраста: разработаны и подготовлены карты обследования речи с необходимым материалом; определены семьи, а также детские дошкольные учреждения системы образования, здравоохранения и социальной защиты и

налажены контакты с представителями вышеуказанных организаций; подобраны, а также разработаны дидактические и наглядные материалы для проведения экспериментальной работы с детьми; составлены опросники-анкеты для родителей и воспитателей детей; подготовлено и проведено анкетирование родителей, законных представителей, воспитателей и других лиц, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста; проведено в несколько этапов исследование речи разновозрастных детей, воспитывающихся и говорящих на казахском языке; обработаны результаты самого исследования и обследования речи казахскоязычных детей; определены этапы развития нормативной речи на казахском языке; обсуждены результаты исследования и подготовлены выводы по системе развития речи на казахском языке; подготовлена схема системного развития речи на казахском языке; написаны и опубликованы статьи, методические рекомендации и пособия, разработаны методические материалы по развитию речи казахскоязычных детей дошкольного возраста.

В ходе исследования речи детей на казахском языке были определены этапы развития детской речи.

1. **Доречевой период,** который проходит в первый год жизни ребенка, характеризуется криком/плачем, гулением, звукоподражанием и звуковыми реакциями.

2. **Период формирования представлений о звуках, присущих данному языку, и активного усвоения единиц речи.** В данный период в лепете ребенка формируются определенные звуки, у ребенка развивается фонематический слух, складывается правильное звукопроизношение, происходит переход на активное «говорение». Ребенок хорошо воспринимает новые лексические единицы и старается их усвоить, пополняется его словарный запас. В данный период формируется эмоциональная связь и деловое сотрудничество между ребенком и взрослыми, процесс коммуникации активно пополняется элементами речи. Вышеперечисленные процессы происходят на втором и третьем году жизни ребенка.

3. На следующем **этапе формирования речи словарный запас ребенка более 500 единиц**, речь совершенствуется, речевые стереотипы укрепляются, цепь речевого выражения мысли удлиняется, грамматические конструкции усложняются, речь внятная и вполне понятная.

4. **Четвертый и пятый год жизни ребенка** характеризуются следующими изменениями: содержание информации увеличивается, грамматические элементы совершенствуются, предложение состоит из большого ряда единиц, в речи появляются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

5. **В предшкольный период** формируется манера четкого и правильного произношения фонетических единиц речи, ребенок точно выражает собственную мысль, начинает использовать сложные грамматические структуры, обдуманно выбирает и начинает использовать все языковые единицы речи по назначению и правильно, процесс речевого общения проектируется и формируется согласно нормам речи.

На процесс формирования и развития речи детей на казахском языке так же, как и на других языках, влияют многие факторы, в том числе коммуникативные, которые появляются в связи с потребностями ребенка в разные

периоды речевого развития. Вместе с тем огромное значение имеют традиции общения в речевой среде и семье ребенка, навыки речевой коммуникации, понимание роли и функции каждого элемента речи ребенком. Приобретенные навыки оказывают влияние друг на друга и взаимообусловлены.

Анализируя материалы исследования речи казахскоязычных детей дошкольного возраста, мы получили точные данные по фонетической, грамматической и лексической сторонам речи на казахском языке, проявляющимся в разные периоды речевого развития ребенка. Казахский язык относится к аглютинативному типу, поэтому сами единицы речи принципиально отличаются от аналогичных единиц в хорошо исследованных языках другого типа, безусловно, различаются и пути освоения казахского и других языков ребенком. Требует изучения звуковая сторона речи казахскоязычного ребенка: специфические фонемы казахского языка появляются в речи детей в определенном порядке. Морфологическая и синтаксическая стороны речи подчиняются грамматическим закономерностям казахского языка. Определенные грамматические категории появляются по мере речевого развития малыша. На начальных этапах речевого развития ребенка появляются имена существительные и глаголы, затем личные местоимения, имена прилагательные и имена числительные, после этого другие разряды местоимений и иные части речи. В речи ребенка последовательно появляются именительный, местный, дательно-направительный, исходный, творительный, инструментальный, родительный падежи. Притяжательные окончания вначале используются в первом и втором лицах, чуть позже в третьем лице. Личные окончания первоначально сочетаются с именами существительными, затем с именами прилагательными и числительными, местоимениями и глаголами. Система галгольного времени и отглагольных категорий первоначально представлена повелительным наклонением во втором лице единственного числа (по отношению к *ты*) и инфинитивной формой глагола, далее по мере развития речи появляется простая форма собственно настоящего времени глагола и переходно-настоящее время. Словарный запас ребенка зависит от интересов, потребностей, речевой ситуации и речевого окружения ребенка. Наиболее часто в речи ребенка используются термины родства, названия игрушек, предметов быта, частей тела, животных, овощей и фруктов, явлений природы и т. д. По мере роста познавательного интереса ребенка речевое общение ребенка совершенствуется, речь становится богаче, развиваются разные стороны речи и появляется связанная речь. В результате проведенного эксперимента и анкетирования сотрудниками лаборатории было определено, что речь мальчиков и девочек дошкольного возраста обладает специфическими особенностями: девочкам присуще раннее речевое развитие и использование разнообразных речевых средств, мальчики в своей речи чаще обозначают действия, чем предметы, иногда они разговаривают на «собственном» языке.

На сегодняшний день сделаны выводы по этапам развития речи и срокам появления фонетических, грамматических, а также лексических единиц речи на казахском языке и составлена схема системного развития речи детей на казахском языке.

А. Н. Корнев (Санкт-Петербург),
О. Ненонен (Хельсинки, Финляндия)

ФОНОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ СИМУЛЬТАННОГО РУССКО-ФИНСКОГО БИЛИНГВИЗМА: ВЕРТИКАЛЬНЫЙ И ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

В современных исследованиях, посвященных билингвизму у детей, центральным вопросом чаще всего является взаимодействие первого (L1) и второго языков (L2) у одного и того же носителя. Наиболее живые дискуссии возникают по поводу наличия или отсутствия интерференции или аттриции, т. е. своеобразной конкуренции двух языковых систем. По этому поводу высказываются разные, и даже полярные, суждения. Согласно одному, усвоение нескольких языков обогащает языковую способность. Согласно другому, весьма часто между языками возникают конкурентные отношения, следствием которых становится слабость одного из языков и появление ошибок под влиянием доминантного языка. По существу обсуждаются две категории случаев: сбалансированный (balanced) билингвизм (оба языка функционально равно эффективны) и несбалансированный (nonbalanced) билингвизм (один язык — доминантный, другой — субдоминантный) (Peal, Lambert 1962). В последнем случае доминатным чаще становится L2, соответствующий стране пребывания. С точки зрения последовательности/одновременности усвоения языков различают сукцессивный и симультанный варианты билингвизма. Последний из них представляется нам наиболее удобной моделью для изучения межъязыкового взаимодействия, поскольку оба языка в этом случае с точки зрения возраста и длительности употребления находятся в равных условиях. В этом случае оба языка уже не рассматриваются как L1 и L2, а как билингвальное усвоение L1 (Genesee 2006).

Существуют несколько гипотез относительно формирования двух языковых систем при симультанном билингвизме. При всем разнообразии они близки к одной из двух основных гипотез: «гипотезе единой языковой системы» (unitary language system hypothesis) и «гипотезе раздельного развития» (separate development hypothesis). Первая из них предполагает на начальном этапе наличие лишь одной языковой системы, объединяющей признаки, общие для обоих языков. Вторая — раздельное с самого начала параллельное усвоение двух языковых систем. Гипотеза раздельного развития приобрела большее число сторонников (Vihman 1988).

Процессы взаимодействия языков у билингвов большей частью изучались в сфере лексики и морфологии. Значительно меньше исследований, посвященных фонологическому развитию билингвов. Настоящее исследование посвящено анализу особенностей фонологического развития детей из русскоговорящих семей, живущих в Финляндии, т. е. при усвоении L1 (русский и финский) в билингвальных условиях. Список финских фонем выглядит следующим образом: гласные — a, e, i, o, u, y, ö, ä, согласные — p, t, k, d, m, n, N, r, l, s, h, v, j. Фонологические системы русского и финского языков

имеют, как общие, так и отличные черты. В обоих языках преобладают мультисиллабические слова, ряд гласных и согласных фонетически похожи (p, t, k, l, r, s, m, n, a, e, o, u, i), другие же — нет (например, в русском: S, z, , которых нет в финском; в финском: N, ö отсутствующие в русском) (Гвоздев 2007, Салахова 1973, Iivonen 1993, Remes, Ojanen 1997, Saaristo-Helin, Kunnari, Savinainen-Makkonen 2011). Кроме того, для всех гласных и согласных в финском есть длинные и короткие варианты, фонологически противопоставленные. Для сравнения нами были выбраны согласные r, l и s, присутствующие в обоих языках.

Фонологическое развитие мы рассматриваем с психолингвистических и нейрокогнитивных позиций как процесс овладения инвентарем артикуляционных программ и системой фонем в условиях ограниченных возможностей артикуляционного праксиса (Бернштейн 1990, Kiparsky Menn 1977). В связи с ограниченными когнитивными и нейромоторными ресурсами ребенок, овладевая языком (и тем более — двумя языками одновременно), использует определенные стратегии упрощения, общие для многих языков (Бельтюков 1981, Бельтюков, Салахова 1975, Салахова 1973, Vihman 1988). В связи с этими упрощениями, усваивая, например, согласные среднего и позднего онтогенеза, ребенок проходит через ряд фаз или этапов: пропуск еще не усвоенного звука → замена его временным субститутом → использование приблизительной, фонетически искаженной формы реализации фонемы → и, наконец, освоение нормативного звукопроизношения. Вероятность правильной моторной реализации ребенком фонемы зависит, как известно, от позиции звука в слове: ударной, предударной, заударной и в составе кластера (Бельтюков 1981, Гвоздев 2007, Vihman 1988). Ударение в финских словах фиксированное, на первом слоге, в отличие от подвижного ударения в русском языке. Поэтому невозможно было сравнить частоту реализации звука в предударной позиции в обоих языках.

Анализируя частоту правильной реализации фонемы и характер ошибок (или пропусков), мы в определенной степени можем судить о степени освоенности конкретного звука у ребенка. Правомерно рассматривать это как показатель фонологической зрелости ребенка, сравнивая его с популяционной нормой. В настоящем исследовании мы поставили задачу сравнить у детей-билингвов показатели фонологической зрелости по нескольким согласным в каждом из языков между собой и с аналогичным показателем у монолингвов.

Методика и испытуемые. В исследовании участвовали три группы испытуемых в возрасте от 4,0 до 6,0: 30 симультанных русско-финских билингвов из Финляндии, 32 русских монолингва и 20 финских монолингвов. Все двуязычные дети родились в Финляндии, у большинства из них русская — мать, в 4 случаях — отец. В группу не включались дети, имевшие нарушения слуха или установленное русскоязычным логопедом нарушение речевого развития.

Детям был предложен артикуляционный тест: называние 63 картинок по-фински (2 односложных, 51 двусложное, 7 трёхсложных и 3 четырёхсложных слова) и по-русски (14 односложных, 34 двусложных, 14 трёхслож-

Таблица 1

Средний возраст детей в группах и возрастных подгруппах

Средний возраст	Билингвы	Монолингвы русские	Монолингвы финны
4 года	4	4,4	3,9
5 лет	5,1	5,4	5,2
6 лет	6,1	6,2	5,9

ных слов и 1 пятисложное). Картинки предъявлялись детям последовательно по одной. Тестирование на разных языках проводилось в разное время. Исследуемые звуки встречались в словах теста с частотой, указанной в таблице 2. Речевая продукция детей записывалась на диктофон и потом транскрибировалась.

Таблица 2

Частотность звуков r, l и s в тестовых словах

	русские			финские		
Позиция в слове	р	с	л	r	s	l
начало	4	3	1	1	6	7
середина	5	1	1	2	1	9
конец	0	3	2	0	2	0
кластер	5	9	8	3	5	2
всего	14	16	12	6	14	18

Степень усвоенности условно была разделена на 3 категории: усвоенный (⩾ 75% случаев — правильная реализация), в процессе усвоения (26–74%) и неусвоенный (⩽ 25%). Далее в каждой из экспериментальных групп для каждого согласного подсчитывалось число детей (в %), отнесенных к одной из этих трех категорий. Для получения интегрального числового показателя усвоенности звука детьми каждой из групп в русском и финском языках вычислялся индекс $У_{зв} = Х_{усв} + ½ Х_{в\ проц.}$, где $Х_{усв}$ — количество (в %) детей в группе, усвоивших звук, $Х_{проц}$ — количество (в %) детей в группе, у которых звук находится в стадии усвоения (т. е. ⩽75 %, но ⩾ 25% правильной реализации).

Результаты. Все исследованные дети достаточно хорошо владели разговорным русским и финским языками. Исследуемые согласные у всех детей в той или иной степени были усвоены в обоих языках. Как упоминалось выше, при анализе нас интересовали 2 аспекта в фонологическом развитии: уровень фонологического развития на сегментарном уровне, т. е. степень освоенности анализировавшихся нами звуков, и рейтинг, очередность усвоения этих согласных, качество и распределения ошибок. В первых двух показателях предполагалось найти информацию, характеризующую влияние билингвизма на темп и программу усвоения звуков детьми в каждом из языков, т. е. то, что мы условно назвали «вертикальным аспектом» проблемы билингвизма. Анализ же ошибок позволит нам оценить влияние одновременного усвоения двух языков на качество усвоения и моторной реализации интересовавших нас согласных, т. е. то, что мы назвали «горизонтальным аспектом». В данном сообщении мы остановимся на вертикальном аспекте проблемы.

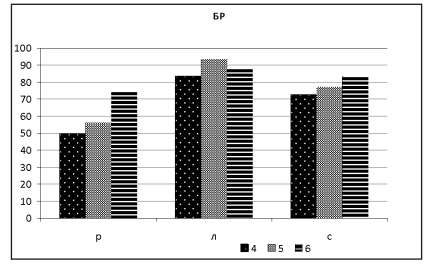

Рисунок 1. Суммарный показатель усвоения звуков ($У_{зв}$) у билингвов в русском языке

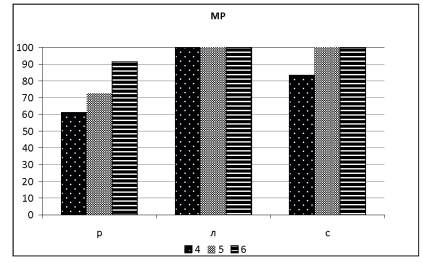

Рисунок 2. Суммарный показатель усвоения звуков ($У_{зв}$) у монолингвов в русском языке

Фонетический и фонологический анализ показал, что индивидуальные различия между детьми внутри одной группы и теми, кто принадлежит к разным экспериментальным группам, заключаются в частоте правильной реализации нормативного согласного и своеобразии ошибок. С учетом принятых нами критериев, описанных выше, одни дети завершали овладение нормативным звуком, другие находились «на полпути» к этому, а третьи — только начинали это освоение. Нас интересовало, в какой степени билингвизм влиял у детей на возраст и темпы освоения согласных в каждом из языков по сравнению с монолингвами. Для удобства анализа нами был использован интегральный показатель усвоенности каждого из звуков ($У_{зв}$) по каждому языку в каждой из возрастных групп в целом (максимум этого показателя — 100).

Как видно на рисунке 1, при достаточно высокой степени усвоенности согласных билингвами в русском, в каждой из возрастных групп они отставали от монолингвов на величину от 10 до 27 пунктов. Рейтинг усвоенности и порядок усвоения в русском соответствовали группе русских монолингвов и данным исследований на русских монолингвах (Бельтюков 1981, Бельтюков, Салахова 1975, Гвоздев 2007). Однако степень усвоенности у билингвов была ниже, особенно в согласных /r/ и /s/ (рис.1 и 2). В финском языке у билингвов в 4 года отмечается некоторое опережение монолингвов по усвоению согласных /r/ и /s/, которое почти нивелируется к 6 годам (рис. 3 и 4). Существенной разницы в усвоении /l/ не отмечается. Рейтинг и порядок усвоения у билингвов (l→ s→r) несколько отличался от финских монолингвов (l → s=r). Хотя для убедительного доказательства требуется больший объем выборки монолингвов-финнов.

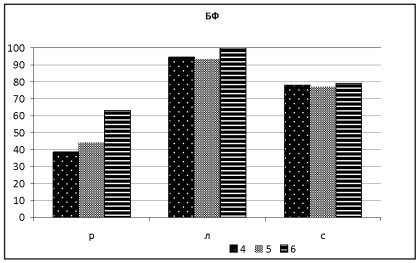

Рисунок 3. Суммарный показатель усвоения звуков ($У_{зв}$) у билингвов в финском языке

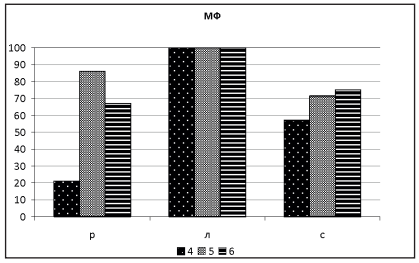

Рисунок 4. Суммарный показатель усвоения звуков ($У_{зв}$) у монолингвов в финском языке.

При сопоставлении аналогичных показателей по двум языкам в группе билингвов стало очевидным, что в русском языке у детей раньше осваивается /r/, чем в финском, чуть позже осваивается /l/ и практически в те же сроки осваивается /s/, как в русском, так и в финском. Рейтинг и порядок усвоения звуков в русском и финском языках по существу не отличались. Подобное сравнение фонетически похожих фонем в разных языках, при всех оговорках, связанных с разницей в фонологических системах разных языков, представляется правомерной, поскольку мы рассматриваем процесс усвоения звуков как комплексный (когнитивный и нейромоторный) процесс. Например, одни авторы утверждают, что финские дети усваивают согласные позже английских (Saaristo-Helin, Kunnari, Savinainen-Makkonen 2011), а другие находят опережение у финских детей в усвоении кластеров (Iivonen 1993).

В целом вышеописанная гипотеза о влиянии трудностей одновременного усвоения двух систем артикуляционных навыков и двух языковых систем на темпы и сроки усвоения согласных получила предварительное подтверждение в вертикальном аспекте. По нашим данным, билингвы усваивали русские согласные медленнее монолингвов. Одной из причин этого могут быть ограничения когнитивного ресурса, необходимого для овладения инвентарем звуков, который при билингвизме, практически удваивается в объеме. В нашем исследовании тормозящий эффект в большей степени проявлялся в русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

Бельтюков В. И. Системный подход к анализу процесса усвоения звуков речи детьми // Вопросы психологии. — 1981. — №3. — С. 29–37

Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка// Вопросы психологии. — 1975. — № 4.– С. 30–32

Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. — М.,1990.

Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 2007.

Салахова А. Д. Развитие звуковой стороны речи ребенка (Дневник матери) / Под ред. В. И. Бельтюкова. — М., 1973.

Iivonen A. Paradigmaattisia ja syntagmaattisia näkökohtia lapsen foneettis-fonologisessa kehityksessä //Antti Iivonen, Anneli Lieko & Pirjo Korpilahti (toim.), Lapsen normaali ja poikkeava kielen kehitys. — 1993. — С. 34–77

Genesee F. Bilingual first language acquisition in perspective //Childhood bilingualism: Research on infancy through school age. — 2006. — P. 45-67.

Kiparsky P., Menn L. On the acquisition of phonology // Language Learning and Thought. — NY., 1977.– P. 50–72.

Peal E., Lambert W. The relation of bilingualism to intelligence //Psychological Monographs. — 1962. — V. 76.– P. 1–23

Remes K., Ojanen A. Artikulaatiotesti: äänteenmukainensanakuvatesti. — Helsinki, 1977.

Saaristo-Helin K., Kunnari S., Savinainen-Makkonen T. Phonological development in children learning Finnish// First Language. — 2011 — P. 1–22.

Vihman M. Language differentiation by the bilingual infant //Journal of Child Language. — 1985. — V. 12.– P. 297–324.

Vihman M. Early Phonological Development // Articulation and Phonological Disorders. Englewood Cliffs.– 1988. — P. 60–110.

А. А. Корнеев (Москва),
Е. Ю. Протасова (Хельсинки, Финляндия)

ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ ВСЛУХ И ПИСЬМА НА ДВУХ ЯЗЫКАХ У ВОСЬМИЛЕТНИХ ДВУЯЗЫЧНЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Системы письма могут влиять на качество написания слов на разных языках. Финская система чтения и письма сравнительно прозрачная, в то время как выбор в русском письме может объясняться морфологически, исторически и этимологически, что делает безошибочное правописание невозможным для тех, у кого слабая зрительная память. Как следует из литературы, финские школьники учатся писать и читать в среднем за полгода и делают мало ошибок на письме; трудными могут оказаться двойные буквы, стыки слов и частей слов, слитное, дефисное и раздельное написание слов. При чтении сложности могут возникать с длинными словами (таких в языке много). Русские дети овладевают письмом в среднем за год, ошибок больше, и сохраняются они дольше, чем у финских школьников. Английские школьники учатся писать около двух лет, а ошибки могут возникнуть при освоении каждого нового слова. Зато англоязычные школьники легко делят слово на буквы (делают спеллинг), а русскоязычные хорошо владеют морфологическим разбором.

Известно, что двуязычные дети овладевают языками в той же последовательности, что и одноязычные. Исследования овладения письмом у двуязычных детей показали, что интерференция на уровне смешения шрифтов минимальна, причем почти все равно, вводить ли обе письменности одновременно или последовательно; однако действует правило: чем меньше представлен какой-то язык в окружении ребенка, тем труднее им овладеть. Навыки чтения и морфологического анализа могут переноситься из одного языка в другой (Bauer, Gort 2012, Deacon et al. 2007, Wang et al. 2005, Zhang et al. 2013). В то же время условия овладения языками, влияние семьи и

окружения оказывают решающее влияние на успешность овладения грамотой (Cummins 2012, Dufresne, Masny 2006, Fishman 1980).

В нашем эксперименте исследовались особенности овладения чтением и письмом у двуязычных финско-русских школьников, средний возраст 8,23 ± 0,5. Они были разделены на две группы, финско-доминантных билингвов (ФДБ, 17 человек) и русско-доминантных билингвов (РДБ, 16 человек) в зависимости от того, какой из языков доминировал в окружении детей. Оба класса участвовали в занятиях русским и финским языками в полном объеме, в соответствии с программами для финляндской и российской школ, однако в классе ФДБ общение между детьми происходило на финском, а в классе РДБ — на русском (см. также Корнеев, Протасова 2012, Протасова, Корнеев 2013).

В ходе эксперимента дети выполняли 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: *Что случилось? Была ли шляпа живая?*)».

После этого давались задания переписать по-фински *Iloisen kesän jälkeen on vaikeaa aloittaa opiskelu, mutta on kivaa tavata ystävät.* Написать по-фински *Olen toisella luokalla. Minulle ostettiin sininen reppu. Siinä on paljon taskuja.*

Содержание финских и русских предложений было одинаковым, они читались вслух одним и тем же диктором-мужчиной.

Трудности в финском и русском языках разного рода; интересным моментом оказывается то, что по-русски дети пишут курсивно, а по-фински — печатными буквами.

Предварительно родителям рассылалось письмо с просьбой дать согласие на проведение эксперимента и ответить на вопросы о семейных практиках чтения. Результаты этого опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Домашние практики чтения

Виды практик	РДБ	ФДБ
Родители читают ребенку по-русски	100%	82,4%
Родители читают ребенку по-фински	46,7%	100%
Родители читают ребенку на ином языке	6,7%	5,9%
Ребенок читает по-русски сам	100%	76,5%
Ребенок читает по-фински сам	86,7%	94,1%
Ребенок читает на ином языке сам	6,7%	0%

Таким образом, родители читают ребенку на обоих языках, причем свой доминантный язык они поддерживают больше, чем второй язык. Большинство детей уже сами читают дома на обоих языках, а у некоторых в семье присутствует еще и третий язык. РДБ больше читают дома по-русски, чем ФДБ читают дома по-фински.

При измерении скорости чтения были получены такие результаты.

Таблица 2

Скорость чтения

Группа	Средняя скорость (сек)	Стандартное отклонение
РДБ	59,13	26,47
ФДБ	96,85	41,35

Поскольку для чтения давался только текст на русском языке, мы можем видеть, что в группе РДБ скорость чтения ожидаемым образом была выше, чем в группе ФДБ, причем разброс показателей был сравнительно большим в обеих группах.

После проведения измерений письма результаты были сопоставлены между группами (таблица 3). Выявилось, что зависимость между чтением и средней скоростью письма одной буквы не существенна между языками и группами детей, т. е. нет прямой зависимости между скоростью чтения и скоростью письма.

Таблица 3

Коэффициент корреляции по Пирсону между скоростью чтения и средней скоростью написания буквы в двух экспериментальных группах

	Копирование на русском языке	Диктант на русском языке	Копирование на финском языке	Диктант на финском языке
Чтение РДБ	r = 0.298 (p = 0.28)	r = 0.440 (p = 0.1)	r = 0.084 (p = 0.766)	r = 0.371 (p = 0.174)
Чтение ФДБ	r = 0.093 (p = 0.763)	r = –0.109 (p = 0.722)	r = 0.022 (p = 0.943)	r = –0.065 (p = 0.832)

Заметим, что качество чтения среди участников эксперимента колебалось от сознательного, выразительного, интонационно богатого чтения до ошибочного и неразборчивого. При ответах на вопросы по содержанию была прямая зависимость между качеством чтения и внятностью ответов.

Количество ошибок на обоих языках отрицательно коррелирует со скоростью письма на финском языке, то есть меньшая скорость письма соответствует большему количеству ошибок. Это может быть связано с тем, что при затруднениях в грамматике возникает больше пауз и письмо в целом замедляется. Подтверждение этому находим в том, что при исключении «когнитивного» компонента в виде пауз скорость письма (по сути, движений при письме) оказывается никак не связанной с количеством ошибок.

Качество письма и количество ошибок оказываются взаимосвязанными на обоих языках: худшее качество соответствует большему количеству оши-

бок. Такой результат может обусловливаться тем, что моторные ошибки (неточное написание букв, нестабильные расстояния между буквами и т. п.) прямо связаны с качеством почерка и вносят свой вклад в корреляцию. При исключении из общей суммы этих типов ошибок корреляция становится не значима ($p>0.25$ во всех случаях). Таким образом, с одной стороны, можно заключить, что моторные ошибки, оцениваемые экспертно, согласованы с объективными показателями качества письма, а с другой, что остальные ошибки, связанные не с моторными компонентами, а с грамматикой, переработкой информации и т. п., не коррелируют с качеством письма: худший почерк не соответствует большему количеству ошибок.

Сравнение количества ошибок разного типа в двух экспериментальных группах показало следующие значимые отличия.

1) Группа РДБ делает значимо меньше ошибок на пропуск точки по сравнению с группой ФДБ (в среднем 0,94 и 2,18 в двух группах соответственно, уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента $p=0,028$). При этом часто сопровождающие эту ошибки замены заглавной буквы в начале предложения строчной в двух группах различаются субзначимо (в среднем 1,91 и 3,23 ошибок такого типа в группах РДБ и ФДБ соответственно, уровень значимости различий $p=0,059$).

2) Группа РДБ делает значимо меньше ошибок на пропуск запятой по сравнению с группой ФДБ (в среднем 0,19 и 0,76 в двух группах соответственно, уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента $p=0,026$).

3) Группа РДБ делает значимо меньше по сравнению с группой ФДБ ошибок на замены гласной, связанные с обозначением мягкости (например, «рукзак» вместо «рюкзак») (в среднем 0,94 и 2,18 в двух группах соответственно, уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента $p<0,001$).

4) Группа РДБ делает субзначимо больше по сравнению с группой ФДБ ошибок по типу пропуска согласной в конце слова (данная ошибка характерным образом допускалась только при письме на финском языке). В среднем РДБ делали 0,63 таких ошибки, в то время как финско-доминантные — только 0,18. Уровень значимости различий по t-критерию Стьюдента $p=0,051$.

5) Дети из группы РДБ субзначимо больше пропускали гласные в дифтонгах. В среднем они делали 0,31 таких ошибки, в то время как дети из группы ФДБ таких ошибок почти не допускали (в среднем — 0,06 ошибки). Значимость этих различий $p=0.07$.

6) В группе РДБ наблюдается значимо большее число ошибок по типу удвоения согласных (эта ошибка наблюдается при письме на финском). Среднее число таких ошибок в этой группе — 0,47. В группе ФДБ эта ошибка редка, среднее число — 0,06. Значимость различий составила $p=0,043$.

7) Группа РДБ делает значимо больше ошибок по типу пропусков сдвоенных гласных букв (типично для финского языка): в среднем 1,44, при среднем числе подобных ошибок в группе ФДБ, равном 0,33. Значимость различий $p=0,001$.

Различия в количестве ошибок других типов в двух экспериментальных группах незначимы.

Если сравнивать количество ошибок 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 межгруппового фактора «язык» влияет значимо, на уровне $p<0,001$.

Если же рассмотреть количество ошибок, допускаемых при письме на каждом из языков детьми из группы ФДБ и РДБ, то можно отметить следующее.

1) Ожидаемо, 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 ошибки 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 ($p<0.001$).

Сравнение количества ошибок в двух типах заданий показывает, что в диктанте все испытуемые, независимо от доминантности языка и языка задания, допускают значимо больше ошибок (среднее число ошибок при списывании в целом по выборке составило 6,19, а в диктанте — 21,06). Значимость этих различий подтверждается уровнем значимости влияния фактора «тип задания» при проведении дисперсионного анализа для повторных измерений ($p<0.001$). При разделении испытуемых на две экспериментальные группы (РДБ и ФДБ) эта тенденция оказывается схожей в обеих группах, влияние взаимодействия фактора «тип задания» и «экспериментальная группа» незначимо ($p=0.524$). Зато значимым оказывается взаимодействие факторов «тип задания» и «язык задания» ($p<0.001$). Если проанализировать среднее количество ошибок на разных уровнях для этих двух факторов, то становится видно, что число ошибок в списывании практически не отличается при письме на русском и финском языках (в среднем — 3 и 3.20 ошибки соответственно). В диктанте же различия между средним количеством ошибок в двух языках оказывается более заметными: 13,86 ошибки в русском и 7,20 ошибок в финском. Таким образом, становится очевидно, что различие в количестве ошибок при письме на двух языках обусловлено в основном большим числом ошибок, допускаемых при диктанте, — списывание на русском и на финском языках в этом отношении практически не различается. Также интересно, что при списывании и на русском, и на финском языках группа РДБ допускает несколько меньше ошибок, чем группа ФДБ. В диктанте наблюдается иная картина: при диктанте на русском значительно больше ошибок допускают испытуемые из группы ФДБ, а при диктанте

на русском — наоборот: больше ошибок наблюдается у детей и группы РДБ. Это может свидетельствовать о том, что списывание с точки зрения количества допускаемых ошибок оказывается малочувствительной пробой для анализа различий между группами испытуемых.

ЛИТЕРАТУРА

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.

Протасова Е. Ю., Корнеев *А. А.* Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. — СПб., 2013. — С. 224—235.

Bauer E. B., Gort M. Early Biliteracy Development: Exploring Young Learners' Use of Their Linguistic Resources. — NY., 2012.

Cummins J. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students // Reading and Writing. — 25. — 2012. — P. 1973–1990.

Deacon S. H., Wade-Woolley L., Kirby J. B. Crossover: The role of morphological awareness in French immersion children's reading. — Developmental Psychology. — 2007. — № 43. — P. 732–746.

Dufresne T., Masny D. Multiple literacies: Linking the research on bilingualism and biliteracies to the practical // Paediatrics and Child Health.– 2006. — № 11. — P. 577–579.

Fishman J. A. Ethnocultural dimensions in the acquisition and retention of biliteracy // Journal of Basic Writing. — 1980.– № 3. — P. 48–61.

Wang M., Charles A., Perfetti C.A., Liu Y. Chinese-English biliteracy acquisition: cross-language and writing system transfer // Cognition. — 97. — 2005. — P. 67–68.

Zhang D., Koda K., Sun X. Morphological awareness in biliteracy acquisition: A study of young Chinese EFL readers // The International Journal of Bilingualism. — 2013. — P. 1–16.

П. В. Коровушкин, В. П. Коровушкин, Г. Н. Чиршева (Череповец)

МОНОЭТНИЧЕСКИЙ ДЕТСКИЙ БИЛИНГВИЗМ ВО ВТОРОМ ПОКОЛЕНИИ: ИЗ ОПЫТА СЕМЕЙНОГО ФОРМИРОВАНИЯ

В данной работе рассматриваются особенности формирования раннего детского билингвизма в русских семьях, все представители которой являются носителями русского языка. При этом с первого года жизни с ребенком разговаривают не только на русском языке, но и на английском. Такой опыт в исследуемых случаях имеют уже два поколения родителей: с одним из авторов данной работы его отец (другой автор данной работы) с 6-месячного возраста начал говорить по-английски, а теперь по-английски со своим сыном общается и он сам. Таким образом, получается, что он выступает и как объект, и как субъект данного исследования.

В двуязычном воспитании обоих детей применяется один и тот же принцип — «один человек — один язык». Различие наблюдается только в том,

что на английском с Петей постоянно разговаривал (и продолжает разговаривать) только отец, а с Мишей, сыном Пети, по-английски разговаривают еще и бабушка с дедушкой (отец и мать Пети). Кроме того, в отличие от Пети, более разнообразной для Миши является и речь общающихся вокруг него взрослых: его папа и дедушка разговаривают по-английски, а все остальные взрослые друг с другом говорят по-русски. Однако двухлетний Миша пока не дифференцирует взрослых по языкам, на которых они с ним и друг с другом разговаривают: одни и те же слова на любом языке он адресует всем.

Один из вопросов, на который можно ответить при сопоставлении речевого развития детей, билингвально воспитываемых в двух поколениях, целесообразно поставить так: какие условия более способствуют активизации речи на двух языках — одновременное начало общения на этих языках или сбалансированность инпута? Вероятно, если максимально представлены оба параметра, они будут усиливать друг друга. В рассматриваемых случаях таких условий создано не было. Главное различие заключалось в том, что с Петей (старшим билингвом) по-английски папа начал разговаривать спустя 6 месяцев после его рождения, а Петя, став отцом, со своим сыном (Мишей) начал говорить по-английски с первой недели после его рождения. Предполагалось, что именно разница в интервале введения языков в инпут ребенка будет иметь определяющее значение при оценке его активности в речи на этих языках: чем этот интервал меньше, тем активнее речь ребенка на каждом языке и тем более сопоставимы показатели его речевого развития на этих языках (Чиршева 2012: 59).

Однако сопоставление активности двуязычного развития исследуемых билингвов показывает, что само по себе более раннее начало общения с ребенком на двух языках не столь важно, как темпоральная сбалансированность двуязычного инпута (одинаковый объем общения с ребенком на каждом из двух языков) и степень лингвометодического планирования речи, обращенной к ребенку, на каждом языке. В общении с Петей наблюдался более близкий к сбалансированному объем двуязычного инпута: его папа более длительное время проводил дома, общаясь с сыном. Пете в роли отца не удается проводить столько же времени с сыном, он меньше продумывает и лингвометодический аспект своего общения на английском языке, чем в свое время это делал его отец.

Что касается степени активности в продуцировании речи билингвами разных поколений на каждом из двух языков, выводы делать пока рано. Наблюдения показывают, что двухлетний Миша демонстрирует понимание (comprehension) речи взрослых на обоих языках, но на сказанное по-русски все же реагирует более адекватно. Кроме того, несмотря на понимание терминов родства на обоих языках, называет он всех русскими именами: папа, мама, баба, деда. С другой стороны, в количественном отношении его активный англоязычный словарь заметно продуктивнее и разнообразнее, чем русский. В этих фактах, вероятно, проявляется выбор ребенком «стратегии облегчения» (relief strategy), но реализуется она иначе, чем у Пети, который в этом же возрасте многие односложные английские слова с закрытыми

слогами преобразовывал в двусложные с открытыми слогами (puck произносил как puck-a и т. п.). Миша такие преобразования делает очень редко; он также совершенно явно не стремится выбирать двусложные слова, если уже выбрал эквивалентные им односложные.

Многие характерные черты русско-английского билингвизма детей в двух поколениях сопоставлять еще рано, но можно предположить, что общие характеристики будут проявляться все более заметно, особенно те, которые связаны с социализацией таких детей в одноязычном обществе.

Семьи, все члены которых являются представителями одного этноса (национальности) называются моноэтническими, поэтому билингвизм ребенка, формируемый в подобных условиях, мы называем моноэтническим (Чиршева 2012: 65–69).

Разумеется, билингвизм ребенка наиболее естественно развивается в биэтнической семье. Однако и в моноэтнической семье родители тоже могут воспитывать ребенка билингвом, разговаривая с ним на двух языках: родном и иностранном. В биэтнической семье ребенок усваивает не только два языка, но и две культуры от их носителей. В моноэтнической семье родители являются носителями лишь одной культуры. В биэтнической семье ребенок становится и билингвом, и бикультуралом; в моноэтнической семье ребенок может стать билингвом, но остаться монокультуралом.

Монокультуральность характеризуется недостатком социопсихолингвистической и этнокультурной компетенции в речевой деятельности такого билингва на неродном языке. Например, носители английского языка, разговаривая на таких языках, как немецкий или русский, имеют трудности с использованием местоимений 2-го лица при обращении к одному человеку. Из-за того, что они недостаточно полно усваивают прагматику использования этих местоимений, их обращения могут прозвучать грубо и вызвать коммуникативную неудачу. Такая проблема возникла, например, у детей Дж. Сондерса в Германии. Они привыкли обращаться по-немецки только к отцу и всегда использовали местоимение *du*. Хотя перед поездкой в Германию отец специально занимался с ними, чтобы устранить эту проблему, детям пришлось какое-то время задумываться, прежде чем навык правильного выбора местоименного обращения к немцам у них автоматизировался (Saunders 1988: 191-193).

Немаловажное значение для формирования бикультуральности представляет собой ролевая структура коммуникации на каждом языке. Сбалансированность этого аспекта речевой деятельности играет существенную роль в усвоении социолингвистической компетенции на каждом из языков. Ребенок усваивает культуру посредством языка и актов речевого общения, а самым существенным для ребенка посредником между ним и культурой является взрослый человек. Что происходит, если самые важные для ребенка взрослые люди — родители — общаются с ним, используя средства не одного, а двух языков? Проблема двуязычной социализации проявляется в том, что соотношение ролей на двух языках в ролевом репертуаре ребенка-билингва очень неравномерно. Мотивы его деятельности, связанные с речью на языке общества, разнообразны и имеют тенденцию к постоянному расширению. Речевая деятельность на языке, не представленном в окружающем ребенка обществе, с возрастом ребенка все более сокращается. Например, речевая деятельность на английском языке у русско-английских детей-билингвов, с которыми по-английски общается только папа, ограничена лишь одной постоянной ролью — сына — в ситуации общения «отец — сын», но постепенно и она имеет тенденцию к сужению.

Это происходит потому, что ролевой репертуар личности в одноязычном обществе предполагает, главным образом, реализацию коммуникативных актов на одном языке, основном для данной культуры. Маленький ребенок рано делает «открытие», что на одном из его языков не говорят в большинстве ситуаций (в детском саду, во дворе, в магазинах, в поликлинике, других семьях и т. д.). Это открытие вызывает у него сомнения в необходимости общения на том языке, на котором нигде не говорят. Даже дома его постоянная роль («сын») реализуется лишь в одном из двух сегментов — в общении с папой, но не с мамой, если билингвальное воспитание базируется на принципе «один родитель — один язык».

У детей-билингвов есть одноязычные и двуязычные социальные роли. К первым относятся все роли за пределами дома и часть ролей дома, если не применяется локальный принцип разделения языков общения на «домашний» и «внешний». Двуязычный социально-ролевой репертуар обычно ограничен лишь сегментом роли «сын». Только эта роль имеет историю взаимодействий ребенка с одним из родителей.

У мальчика, который воспитывается как билингв во втором поколении и с которым по-английски разговаривает не только его папа, но также его бабушка и дедушка, сегментов постоянных ролей, реализуемых на английском языке, больше: «сын» (в общении с папой) и «внук» (в общении с бабушкой и дедушкой). Казалось бы, он находится в более выгодных условиях билингвального воспитания, но пока (ребенку 2,2) явных преимуществ в развитии его билингвизма отметить нельзя. Вероятно, они могут проявиться позднее, когда, как мы предполагаем, Миша начнет дифференцировать два языка по необходимости их использования в коммуникации и увидит, что по-английски нужно разговаривать как минимум с тремя людьми.

В одноязычном обществе и моноэтнической семье, все члены которой принадлежат только одной культуре (первого языка), лакуны при восприятии культуры второго языка обнаруживаются не только в социолингвистическом, но и в психолингвистическом аспекте, а вербальное поведение моноэтнического ребенка-билингва характеризуется монокультуральностью. Тем не менее, благодаря естественному билингвизму ребенок рано знакомится с многими фактами иноязычной культуры по книгам и фильмам; они становятся для него привычными, потому что коммуникативная и познавательная функции тесно взаимодействуют при усвоении не только родного, но и неродного языка.

В рассматриваемых нами случаях формирования билингвизма в первом поколении (усвоение русского языка от русскоязычной мамы и английского языка от русскоязычного папы в русскоязычной семье и русскоязычном обществе) вербальное и невербальное поведение детей отличается преобла-

данием доминантной в обществе русскоязычной культуры, причем настолько, что люди, не знающие об их билингвизме, идентифицируют их только с русскоязычной культурой. У двухлетнего ребенка, чье речевое развитие проходит по тому же принципу билингвального воспитания во втором поколении, наблюдается те же характеристики, однако большая часть используемой им лексики, т. е. вербальная часть его поведения, — из английского языка. Пока он не стремится к использованию эквивалентов из двух языков, поэтому некоторым людям, не знающим о том, что он воспитывается на двух языках, кажется, что некоторые его слова — просто непонятно произносимые звуковые комплексы русского языка. Тем не менее, все особенности поведения и этого ребенка — те же, что и у других русских детей.

Со временем у ребенка усиливается и самоидентификация с определенным этносом. Показательно в этом отношение высказывание Пети (одного из авторов данной статьи) в ответ на вопрос взрослого о том, кем он хочет быть. Петя понял этот вопрос по-своему и сказал: *Просто русским человеком* (8,9,10). Затем на вопрос о том, кем он хочет работать, Петя ответил: *Как папа, преподавателем английского языка.* Идентифицируя себя с русскими, он, тем не менее, придает большое значение английскому языку в своей жизни (Чиршева 2012: 68).

Углубление монокультуральности у русско-английских детей-билингвов наблюдается все более явно, когда они начинают учиться в школе, где все предметы преподаются по-русски. Ситуация меняется, если подобная семья переезжает в англоязычную страну, где ребенок получает образование на английском языке. Прилагая все усилия для сохранения русского языка в общении дома, родители дают возможность ребенку усвоить письменную речь на родном языке, поддерживают связи с русскоязычным обществом и носителями русского языка, вследствие чего ребенок вполне способен стать носителем двух культур (Aidman 1999).

Для того чтобы и в условиях русскоязычного общества билингвальный ребенок мог усвоить русско-английскую бикультуральность, необходимо реальное сближение русской и англоязычной культур как на государственном, так и на межличностном уровне. Недостаточно сбалансировать только присутствие книг, аудиозаписей, видеофильмов и мультфильмов на двух языках. Важнее всего сбалансировать общение на двух языках, а это возможно лишь при достижении одинакового времени пребывания ребенка в условиях русскоязычной и англоязычной культур. Кроме того, сохранению билингвальности и формированию бикультуральности способствует двуязычное русско-английское образование, которое пока отсутствует в России.

Для помощи русским семьям, желающим воспитывать своих детей на русском и английском языках, создан сайт Bilingual Age Network, на котором можно найти полезную практическую информацию; там, в частности, помещены «Взросло-детский английский разговорник», другие материалы в постоянно пополняемой рубрике «Английский для детей с родителями — подсказки, стишки, песенки, чтение и много интересного для общения с малышом на английском языке» (Bilingual Age English; Bilingual Age Russian). На этом сайте опытом делятся родители билингвальных детей, исследователи детского билингвизма, в частности, один из авторов данной статьи (см. интервью Williamson 2011а, 2011б). Разработчиков сайта и его посетителей интересует также отношение к языку тех билингвов, которых родители воспитывали на двух языках; поэтому в интервью, размещенном на одной из страниц полтора года назад (5 октября 2011 г.), один из авторов этой статьи поделился взглядом на свой «двойной» билингвальный опыт — бывшего ребенка, осваивавшего в детстве два языка, и молодого папу, воспитывающего на английском языке своего сына (Williamson 2011в).

Таким образом, воспитание ребенка на двух языках в моноэтнической семье — процесс сложный, требующий много усилий со стороны всех членов семьи, и особенно со стороны тех, кто общается с малышом на неродном языке. Однако и радостей тоже немало: и когда видишь, что ребенок понимает речь на каждом языке, и когда он сам начинает включаться в процесс общения и произносит слова на английском языке. Кроме того, желание воспитывать своих детей билингвально, которое демонстрирует билингв в первом поколении, показывает, что этот путь развития высоко оценивают и сами дети: они «изнутри» чувствуют значимость раннего формирования билингвизма.

ЛИТЕРАТУРА

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. — СПб., 2012.

Aidman M. A. Biliteracy development through early and mid-primary years: A longitudinal case study of bilingual writing / Unpublished Ph.D. dissertation. — Melbourne, 1999.

Bilingual Age English // Bilingual Age — Семейная языковая академия. http://bilingualage.com/en/ (дата обращения: 7 апреля 2013 г.).

Bilingual Age Russian // Bilingual Age — Семейная языковая академия. http://bilingualage.com/ru/ (дата обращения: 5 февраля 2013 г.).

Saunders G. Bilingual children: From birth to teens. — Clevedon, 1988.

Williamson O. Профессиональный взгляд — опыт лингвиста и педагога // Семейная языковая академия. http://bilingualage.com/ru/linguist-opinion/, 2011. (дата обращения: 7 апреля 2013 г.). — (2011а).

Williamson O. Трудности и радости двуязычного воспитания// Семейная языковая академия. http://bilingualage.com/ru/difficulties-bilingual-upbringing/, 2011. (дата обращения: 7 апреля 2013 г.). — (2011б).

Williamson O. Взгляд с другой стороны // Семейная языковая академия. http://bilingualage.com/ru/another-opinion/, 2011. (дата обращения: 7 апреля 2013 г.). — (2011в).

А. С. Марушкина, Е. В. Рахилина (Москва)

ОШИБКИ В РЕЧИ ХЕРИТАЖНЫХ ГОВОРЯЩИХ (на материале текстов русских эмигрантов вСША)

О языке принято говорить как о системе, однако определить правила, по которым эта система устроена, далеко не просто. Легче сделать это, когда речь идет о грамматике, поскольку большинство грамматических значений имеют регулярные показатели, которые можно классифицировать.

Гораздо сложнее обстоят дела с лексикой, где принадлежность той или иной единицы к определенной лексико-семантической категории формально никак не выражается или выражается непоследовательно (подробнее см., например, Рахилина, Плунгян 2007). Правила, которым подчиняется поведение лексических единиц, также с трудом поддаются наблюдению и описанию. Зато в тех случаях, когда мы сталкиваемся с отклонением от языковой нормы, мы легко находим явные подтверждения тому, что лексика устроена системно. Очевидно, что в следующих предложениях нарушены некоторые важные правила, что не просто делает высказывания аномальными, но даже затрудняет их понимание, как в (3).

1. *Мы с Валей дружим уже четвертый год и никогда не раздружимся.**

2. *В утра я люблю чай черный с молоком и тоже два или три сахаром.*

3. *Читаю и пишю в по-русский трудна. Алфбета из другой и дубль час знать.*

4. *Однажды был маленький мальчик, его звали Сема.*

Безусловно, отклонения от нормы могут носить разный характер: в предложениях (1) — (4) мы сталкиваемся с русским языком так сказать «ошибающихся» носителей. Высказывание (1) — пример речи русскоговорящего ребенка, не успевшего в полной мере освоить свой родной язык, (2) и (3) — речь изучающих русский язык как иностранный, (4) — проявление так называемого «херитажного» русского языка, которому и посвящено настоящее исследование.

Носителями так называемого наследственного русского (от heritage Russian), или «херитажными» говорящими («херитажниками»), называют детей эмигрантов, которые владеют родным языком лишь частично, поскольку в основном им приходится общаться на языке той страны, где они живут. До сих пор это явление широко не изучалось, однако сейчас оно привлекает все больше внимания. Среди исследователей, специально изучающих херитажный русский, — М. Полински, А. Мустайоки, Е. Протасова и др, (ср. (Polinsky 2006), (Polinsky, Kagan 2007), (Mustajoki, Protassova, Vakhtin. 2011).

Вопрос о том, что в целом представляет собой херитажный язык, пока не решен. М.Полински, например, в одной из своих работ рассматривает язык, на котором говорят русские эмигранты в США, как вариант русского и пример его креолизации (Polinsky, Kagan 2007). В настоящей работе мы также хотим найти закономерности в языке носителей херитажного русского, однако, скорее, попытаемся сделать это «изнутри»: нас будет интересовать, какими стратегиями пользуются херитажники при построении высказываний и по каким причинам в их речи возникают употребления, кажущиеся нам — стандартным носителям — ошибочными. Важный вопрос — насколько эти стратегии специфичны, например, насколько он отличаются от тех, которые используют дети, которые тоже часто строят грамматически неправильные предложения.

* Пример из книги С.Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение» (Цейтлин 1982).

В отличие от херитажников, дети, ошибаясь, опираются только на свой родной язык, а точнее на ту идиалектную систему, которая успела сформироваться у них с рождения. У этой системы есть свои правила, и это подтверждается тем, что ошибки, которые они допускают, не являются произвольными. Так, например, не успев освоить определенных правил, дети охотно пользуются более продуктивными и частотными моделями для порождения нужных им лексем, морфологических форм и конструкций, даже в тех случаях, когда языковая норма подразумевает совсем другой механизм. Таких случаев много, они подробно описаны во многих работах, для русского языка — прежде всего, в работах С.Н. Цейтлин и ее школы (ср., Цейтлин 1982, Цейтлин 2000 и мн. др.). Например, распространенной ошибкой является образование сравнительной степени с использованием суффикса -ее (-ей): *глубжее, тончей.*

Резонно предположить, что инофоны, напротив, будут в значительной степени опираться на систему своего родного языка при попытке получить нужную форму или нужный смысл в изучаемом, заимствуя соответствующий аналог. При более внимательном анализе, правда, оказывается, что это явление достаточно неоднородно. Оно широко исследуется в теории освоения иностранного языка и традиционно называется языковым переносом (language transfer) (S Nitschke.; E.Kidd; Serratrice 2010, Ellis 2003, Hyltenstam 1984, Gass 1983). Например, как показано в работах (Gass 1979), носители персидского и арабского языка, изучающие английский как иностранный, чаще итальянцев или французов допускали ошибки, подобные (5):

5. *The woman that I gave a book to her is my sister.*

Примечателен, кстати, и тот факт, что если инофон учил еще один иностранный язык, то система этого языка тоже может обуславливать те или иные ошибки (Ellis 2003).

Когда мы начинали заниматься лексическими ошибками в языке херитажников, мы также предполагали, что доминантный язык должен оказать значительное влияние на их речь, тем более что некоторые следы английских конструкций явно прослеживаются, ср.:

6. *Он выкопал червиков и сел ловить рыбу. Он* ***посмотрел вниз*** *на реку и увидел что удочка его прогнулась и он поймал рыбу.*

7. *И он* ***положил*** *свой хвост* ***в воду****.*

В примере (6) очевидно влияние английской конструкции to look down at, которая с легкостью допускает лексическое выражение и объекта, и направления, в отличие от русского языка, в котором предпочтительно выражение только одного параметра. Русская конструкция посмотреть вниз на существует, но ее значение воспринимается как маркирующее пространственное положение субъекта выше объекта, ср.:

8. *И последние две-три ступеньки перейдя одним шагом, он весело крякнул, причем искоса* ***посмотрел вниз на*** *ее уплывавший* пробор [В. В. Набоков. Король, дама, валет (1927-1928)].

Поскольку предложение (6) в этом смысле скорее нейтральное, то оно воспринимается как аномальное.

Хорошо известно, что в зоне глаголов перемещения в пространстве русский язык является классифицирующим — причем часто даже по сравнению с лексически богатым английским, поэтому одной лексеме с более общим значением в английском языке может соответствовать несколько русских аналогов, имеющих дополнительные семантические признаки. Чтобы сделать предложение *(7)* приемлемым, нужно вместо глагола *положил* использовать глагол *опустил*, ошибка спровоцирована английской конструкцией *"put+N+into+N"*.

Между тем, в процессе дальнейшего анализа материала оказалось, что калькирование составляет всего лишь примерно половину от общего количества ошибок. Это значит, что в половине случаев херитажники ошибаются, используя конструкции, которых в доминантном языке нет (ср. 9-10):

9. *Лодка с веревкой* ***оттянула*** *зайчика на лыжах по воде.*

10. *Тем не менее это не помогло потому что черепаха осталась* ***прицепленной*** *к Петькиной лапе.*

Такого рода ошибки мы назвали **не-кальками**. Заметим, что в речи херитажников лексико-синтаксических не-калек много больше, чем в речи обычных студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Дело в том, что херитажники считают русский язык своим родным языком, поэтому, в отличие от других иностранцев, они ошибиться не боятся и достаточно уверенно занимаются слово- *(9)* и конструкцио- *(10)* творчеством, используя как «строительный материал». Такие ошибки еще раз доказывают, что говорящий мыслит либо конструкциями целиком, либо фрагментами конструкций, а не отдельными единицами.

При этом какие бы ошибки ни допускал херитажник — кальки или не-кальки — есть один важный принцип, которому он следует в большинстве случаев. Чаще всего, пытаясь точнее выразить то или иное значение, он нарушает те сочетаемостные правила, которые делают язык менее прозрачным. Таким образом, он перестраивает языковую норму, делая ее более простой и понятной, трансформируя менее композициональные конструкции в более композициональные. Действительно, во всех приведенных выше примерах говорящий старается как бы прояснить или даже визуализировать ситуацию, которую он описывает. Если он заимствует аналог из доминантного языка, то этот аналог должен быть структурно прозрачнее, чем нормативная конструкция русского языка. Так, английское *look down at* семантически более наглядно, чем русское *посмотреть на* (о том, что значение конструкции *посмотреть вниз на* в русском языке устроено несколько иначе и нетождественно *look down at*, мы уже упоминали); почти иконичное соответствие смыслов и выражающих их русских слов в конструкции *опустить в* (*put smth into*) структурно гораздо проще, чем результат слияния и взаимодействия сразу нескольких сем в одном глаголе *опустить*.

Похожим образом обстоит дело с не-кальками. В примерах на не-кальки, приведенных выше, новая конструкция чаще всего образована с соблюдением принципа сохранения прозрачности семантики. Простое сложение значения приставки *от-* и глагола *тянуть* в предложении *(9)* дает говорящему ровно тот смысл, который он стремится выразить и передать, то же самое происходит в *(10)* с конструкцией «приставка + глагол + предлог» (*прицепленной к*).

Похожее явление встречается в детской речи, когда юные говорящие не успевают усвоить «семантические добавки» определенных слов или словосочетаний. В работе (Цейтлин 1982) такой тип ошибок называется устранением идиоматичности, приведенный там же пример «Когда я вырасту, буду спасателем: буду всех от войны спасать!» показывает, что ребенок не владеет стандартным значением слова *спасатель* 'тот, кто профессионально спасает людей' и интерпретирует его композиционально.

Надо сказать, что принцип композициональности (семантико-синтаксической прозрачности) ошибок все-таки нарушается. Таких примеров не так много, но они все же встречаются, например:

11. *ловить рыбу* ***на реке***

12. *чтобы был еще один клас* ***на следующий семестр***

В этих случаях семантически более простыми (и более правильными с точки зрения русского языка) были бы конструкции с предлогом в. Херитажники же пытаются усложнить ситуацию — и ошибаются. Такого рода стратегии встречаются только в не-кальках и, видимо, объясняются конкуренцией частотных русских конструкций, притом, что правила и ограничения на употребления каждой из них говорящим не в полной мере усвоены.

Изучение стратегий, которыми пользуются херитажные говорящие, имеет большое значение, так как они позволяют установить важные закономерности функционирования систем языков, которыми они владеют, как в отдельности, так и во взаимодействии. Как нестандартные говорящие херитажники уникальны в том смысле, что их речь обнаруживает одновременно и явления, встречающиеся в детской речи, и явления, которые можно наблюдать в речи иностранцев.

ЛИТЕРАТУРА

Рахилина Е. В., Плунгян *В. А.* О лексико-семантической типологии // Глаголы движения в воде: лексическая типология. — М., 2007. — С. 9–26.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — М., 1982.

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

Ellis R. The study of second language acquisition. — Oxford, 2003.

Gass S. Language transfer and universal grammatical relations // Language learning. — 1979. — № 29. — P. 327–344.

Hyltenstam K. The use of typological markedness conditions as predictors in second language acquisition: The case of pronominal copies in relative clauses // Second language: A cross-linguistic perspective. — Rowley, MA 1984. — P. 39–58.

Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N. Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-Standard Russian. — Helsink, 2011.

Polinsky M. Incomplete acquisition: American Russian // Journal of Slavic Linguistics. — 2006. — № 14. — P. 191–262.

Polinsky M., Kagan O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom // Language and Linguistics Compass. — 2007. — № 1(5). — P. 368–365.

И. Г. Овчинникова (Пермь; Хайфа, Израиль)

ЕЩЕ РАЗ О ДЕТСКОМ БИЛИНГВИЗМЕ: НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Несмотря на то, что детский билингвизм представляет собой норму речевого онтогенеза во многих регионах мира, отношение к раннему овладению несколькими языками остается неоднозначным. Противники раннего билингвизма считают, что одновременное освоение нескольких языков ребенком приводит к перегрузке развивающегося мозга, что не вызывает возражений; перегрузка может оказаться как стимулом для развития мозга, так и причиной возникновения дисфункций. Неодобрение раннего билингвизма зачастую обусловлено неразличением влияющих на развитие речи ребенка факторов (лингвистических, психологических, социально-экономических), с одной стороны, и недооценкой необходимости освоить несколько языков в поликультурных сообществах, с другой.

Билингвизм считают детским в том случае, когда более чем один язык предъявляется ребенку, не достигшему трех лет, хотя встречаются и более мягкие рамки — семь и даже десять лет. Сензитивный период и восприимчивость к языкам сохраняются до десяти лет. В случае раннего билингвизма при одновременном освоении языков одни и те же нейропсихологические механизмы отвечают за овладение Я1 и Я2 (Hamers & Blanc 2000). Впоследствии именно эта особенность обеспечивает свободу владения языками и возможность одновременного обращения к любому из них, а также возможность восстановить язык после длительного перерыва в его использовании. У монолингвов и ранних билингвов структура межполушарного взаимодействия в речевых процессах аналогична, в то время как позднее усвоение второго языка по-разному вовлекает правое и левое полушария в обработку и хранение первого (обычно родного) и последующих языков (Котик 1983, Vaid and Hall 1991). Предъявление Я2 после 16 лет вовлекает в обработку речевого материала разные зоны коры для родного и неродного языков (Vaid and Hall 1991).

Нейропсихологические и нейрофизиологические особенности детского билингвизма обусловлены тем, что несформированные когнитивные операции, необходимые для систематизации фактов разных языков, замещаются более простыми, уже освоенными, и мозг вынужден использовать сформированные ресурсы для решения более сложных задач. В результате развивается пластичность мозга, благодаря которой для решения текущей задачи привлекаются не только специализированные отделы, но и те, что в принципе предназначены для решения иных задач. Планирование и порождение речевого высказывания билингвами задействует более сложный нейронный ансамбль, чем тот, что обеспечивает речепорождение монолингвов. При конфликте между языками в ситуации лексического выбора в процессе порождения речи мозг билингва реагирует иначе, чем мозг монолингва. Для разрешения лексического конфликта активируется та система мозга, которая обычно специализируется на разрешении любых конфликтов,

но не участвует в порождении речи. Ранний естественный билингвизм, выражаясь метафорически, приучает мозг активировать нейронные ансамбли по принципу «мозгового штурма»: все и сразу, а не только те, что требуется. Благодаря пластичности мозга, новым нейронным ансамблям, вовлекающим в решение текущих задач не только специализированные отделы мозга, но и глубинные структуры, билингвы приобретают преимущества в когнитивной деятельности при обработке невербального материала. Гибкость обработки информации мозгом билингва проявляется как в контроле за когнитивной деятельностью, так и в распределении внимания при переключении с одной задачи на другую (Marzecová, Bukowski 2012). Ранний билингвизм предохраняет мозг от быстрого старения. При раннем билингвизме наблюдается большее количество серого вещества в нижней теменной коре, что служит своеобразным когнитивным резервом для стареющего мозга (Mechelli et al. 2004).

В мозговой организации билингвов и монолингвов прежде всего заметны различия в переработке речи на любом из языков. Если сравнивать аналогичные по социальным характеристикам выборки билингвов и монолингвов, то первые оперируют словарем меньшего объема по сравнению со вторыми (Bialystok 2009: 3). Основные тесты на лексический выбор, распознавание речи в шуме, скорость припоминания слов билингвы выполняют хуже, чем монолингвы (Там же), скорее всего, в силу интерференции между известными им языками. Отставание билингва в принятии решения о выборе лексической единицы обусловлено конкуренцией языков в его сознании, необходимостью контроля за речью и оттормаживания всплывающих ассоциаций из неиспользуемого в данный момент языка. По мнению Е. Бялисток, ирония изменения активности мозга у билингвов заключается в том, что лингвистический опыт обеспечивает преимущество в обработке невербальной информации и решении невербальных задач за счет уменьшения объема знаний каждого из известных и регулярно используемых языков (Bialystok 2009: 8).

Ранний билингвизм отнюдь не однороден. С. Ромейн выделяет шесть типов детского билингвизма в зависимости от трех основных параметров: родной язык родителей, доминирующий язык в социуме, язык общения с ребенком в семье (Romaine 1995: 253–254). Когнитивным преимуществом обладают дети, осваивающие Я1 и Я2 в семье по принципу «одно лицо — один язык».

В российской психолингвистике изучение раннего билингвизма восходит к работам Н.В. Имедадзе, которая выделяет критические для предъявления Я2 возрастные рамки (Имедадзе 1979):

- от года до трех лет возможно параллельное освоение Я1 и Я2 в ходе естественного общения с ребенком по принципу «одно лицо — один язык»;
- при предъявлении Я2 в 6-7 лет целесообразно сочетать естественное общение с экспериментальным обучением по специальной игровой методике;
- при предъявлении Я2 в 10 лет целесообразно полноценное систематическое обучение.

Автор в зависимости от времени и условий предъявления второго языка выделяет естественный билингвизм как одну из ситуаций раннего овладения языком наряду с комбинированным и искусственным билингвизмом более позднего возраста. При этом, задолго до С.Ромейн, Н.В.Имедадзе отмечает преимущества раннего билингвизма в условиях «одно лицо — один язык» для когнитивного развития ребенка. Положительное влияние такого типа билингвизма на активизацию общеязыковых, металингвистических и переводческих способностей отмечает Г.Н. Чиршева (Чиршева 2000: 132).

Неоднородность детского билингвизма прежде всего обусловлена различиями в условиях предъявления языков и длительности из предъявления, а также сформированными к моменту предъявления Я2 когнитивными стратегиями. Иначе говоря, принципиальное значение имеет организация билингвального опыта.

Как же происходит одновременная обработка речи на разных языках в ходе развития речи при раннем билингвизме, когда никто не объясняет правила и не формулирует дефиниции?

В современной науке обсуждают три подхода к овладению языком в онтогенезе: конструктивистский, статистический (коннекционистский) и основанный на правилах (генеративистский). Последний подход поддержан авторитетом Н. Хомского и восходит к его постулату о врожденных структурах, позволяющих ребенку освоить любой из языков. Наиболее продуктивным в отечественной онтолингвистике считают конструктивистский подход: ребенок конструирует систему родного языка на основе переработки инпута (Цейтлин 2000). В сущности, конструктивизм в определенной степени опирается на статистический (коннекционистский) подход, поскольку предполагает необходимость опыта, то есть статистики наблюдений ребенка над языком в процессе общения. Иначе говоря, при усвоении языка требуются способности к индукции. Статистический подход объясняет, каким образом происходит отбор количества наблюдений, достаточного для конструирования системы. В случае одновременного предъявления нескольких языков времени для наблюдения над каждым из языков меньше, чем при предъявлении только одного языка. Соответственно, времени для конструирования системы каждого из предъявляемых языков может потребоваться больше и на первых этапах ребенок формирует единую коммуникативную систему из всех доступных элементов.

Статистический подход предполагает научение в результате параллельной обработки речевых сигналов и визуального ряда (инпута). В сущности, статистический подход описывает, как происходит индуктивное научение языку. Накопление количества наблюдений позволяет закрепить связь звукового ряда со смыслом и вычленить отдельные единицы в потоке речи. Однако статистическое научение не объясняет, каким образом происходит освоение правил. Для обнаружения правил организации материала необходимо обобщение материала не только на основе статистических закономерностей, даже если использовать несколько статистик одновременно.

Р. Эшлин и Э. Ньюпорт обосновали возможность обнаружения обучаемым правил на основе статистического научения (Aslin & Newport 2012). Если в ходе статистического научения можно формулировать и правила, то статистическая обработка опыта становится универсальным принципом обработки информации, ее переработки и хранения в памяти, а также основой овладения новыми видами деятельности. Каким же образом накапливаемая статистика приводит к овладению правилами? Для выяснения правил большое значение имеют принципы группировки материала. Поскольку выделить существенные характеристики в незнакомом материале не представляется возможным, работают более грубые основания — гештальтные, то есть нерасчлененные принципы. Наиболее простые гештальтные принципы группировки — это временная последовательность и перцептивное сходство, то есть сходство по признакам, очевидным при восприятии объекта. Для установления перцептивного сходства важна перцептивная выпуклость (сенсорная яркость), заметность элемента цепи, позволяющая выделить его как фигуру из фона: яркость цвета, громкость звука и т. п. Таким образом, следующие друг за другом элементы и внешне похожие элементы объединяются в группы.

Из коммуникативного инпута первоначально вычленяются часто встречающиеся элементы. Однако сравнительно малая частотность может подкрепляться перцептивной выпуклостью, облегчающей выделение элемента. Например, аппелятивы, прежде всего имена собственные, в коммуникации не являются частотными единицами, но их перцептивная выпуклость обеспечена невербальными компонентами коммуникативного акта: реакцией того, к кому обращаются, его готовностью к коммуникации с тем, кто к нему обратился. Аппелятив перцептивно выделен благодаря интонационному оформлению, важности и прозрачности функции в коммуникации, значимости последствий его употребления. Перцептивная выпуклость в этом случае подкреплена временной последовательностью реакции на апеллятив, изменением коммуникативной ситуации, что служит основанием как для выделения апеллятива, так и для группировки апеллятивов и сходных элементов.

Временная последовательность и перцептивное сходство определяют возможность объединять в группы элементы, которые встречаются статистически регулярно и в силу этого быстро осваиваются (Aslin & Newport 2012). Заметим, что похожим образом Л.В. Щерба описывал формирование представления о фонеме на основе переработки сходных образов в звуковом сегменте, репрезентирующем морфему (Щерба 1974). Гештальтные принципы группировки позволяют переходить от статистической организации материала к грубой классификации на основе сходства или последовательности, с тем чтобы после «работать» в рамках группы и выделять более тонкие различительные признаки членов группы.

Далее для вывода правила используются так называемые контекстные сигналы, позволяющие определять соответствие единицы, помещенной в определенную группу, текущему контексту. Релевантность контексту представляет собой функциональную характеристику единицы. За счет

функциональных характеристик единиц в сочетании с контекстными сигналами формируется вероятностное прогнозирование, ожидание появления единицы. Именно таким образом правила выводятся и осваиваются благодаря статистическому научению на основе представленных в речевом опыте элементов и обобщению закономерностей функционирования элементов в инпуте без дополнительных инструкций (Aslin & Newport 2012: 173).

В статистическом научении не последнюю роль играет имитация как простейший способ установления контакта и закрепления воспринятого сигнала. Коррекция и адаптация поведения на основе статистического научения начинает развиваться за счет имитационного поведения (Пиаже 1992). Имитация важна не сама по себе, ее основная функция заключается в установлении контакта, в уподоблении тому, чему подражают, в стремлении включиться в совместную деятельность. Способность к имитации обеспечивается различными системами. Особую роль в обеспечении имитации играют зеркальные нейроны: система зеркальных нейронов связывает сенсорные и моторные отделы коры головного мозга, позволяя соотносить коды восприятия поведения и коды его осуществления (Arib 2005). Неосознаваемое подражание опосредовано сформированными в течение длительного времени ассоциациями сенсорной и моторной областей коры, и эти ассоциации не доступны для преднамеренного сознательного контроля и планирования.

В социальном аспекте имитация есть не что иное, как установка на диалог, готовность к диалогу. Имитационное поведение представляет основу социализации и социальной адаптации. Предполагают, что зеркальные нейроны, зеркальные системы, представленные в разных отделах мозга человека, активируются при прогнозировании действия, сопереживании эмоций или воспоминании о них (см. обзор: Черниговская 2006). Р. Кук предлагает доказательства приобретенного характера зеркальных нейронов, соотносящих использование орудий и аудиовизуальную обработку текущей информации; зеркальные нейроны данной группы приобретают характерные свойства в процессе онтогенеза вследствие сенсомоторного опыта (Cook 2012). Пусковой механизм имитации является врожденным (Anisfeld 1996). На основе исследований движений глаз младенцев установлено, что система зеркальных нейронов развивается к концу первого года жизни. Эта система позволяет младенцам понимать действия людей. С концом первого года жизни связывают и начало собственно речевого периода в становлении речи, сменяющего лепет (Цейтлин 2000). Если лепетные цепи представляют собой имитацию и самоимитацию, в ходе которых развивается координация аудиообраза и артикуляторных движений, то естественно предположить, что в результате такого тренинга нейроны сенсорной зоны и моторной зоны (зон Вернике и Брока соответственно) объединяются в ансамбль и приобретают зеркальные свойства для обеспечения речевой деятельности. Зеркальные нейроны как раз и были обнаружены в средней височной зоне коры и моторной коре; более того, последние нейрофизиологические исследования зоны Брока позволяют рассчитывать на участие в ансамбле, обеспечивающим речевую деятельность, и жестикуляции (Barbieri, Buonocore... 2009). Таким образом, зеркальные нейроны и статистическое обучение взаимосвязаны в обеспечении овладения речью и речевой способности.

Статистическое научение в сочетании с имитационным поведением представляют собой один из механизмов освоения языка в условиях естественного билингвизма не только детей, но и взрослых. Это не единственный и не достаточный, но необходимый и чрезвычайно важный механизм. В случае раннего естественного билингвизма окружающая среда оказывается в принципе достаточной для базового овладения языком на основе статистического научения, не требующего осознанной формулировки правил при раннем билингвизме.

ЛИТЕРАТУРА

Имедадзе Н. В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. — Тбилиси, 1979.

Котик Б. С. Межполушарное взаимодействие при осуществлении речи у билингвов. URL: http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836114.htm (дата обращения: 2.01.2013).

Пиаже Ж. Теория Пиаже. Разд. III: Теория стадий // История зарубежной психологии. 30-е - 60-е годы XX века. — М., 1992. С. 232–292.

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

Черниговская Т. В. Зеркальный мозг, концепты и язык: цена антропогенеза // Физиологический журнал им. И.М. Сеченова. — 2006. — Т. 92. — № 1. С. 84–99.

Чиршева Г. Н. Введение в онтобилингвологию. — Череповец, 2000.

Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

Anisfeld M. Only tongue protruding modeling is matched by neonates // Developmental Review. — 16 (2). — P. 149–161.

Arbib M. The Mirror System, Imitation, and the Evolution of Language // Imitation in Animals and Artifacts. — The MIT Press, 2005. — P. 229–280.

Aslin R. N., Newport E. L. Statistical learning: From learning items to generalizing rules // Current Directions in Psychological Science. — 21. — P. 170–176.

Barbieri F., Buonocore A., Dalla Volta R., Gentilucci M. How symbolic gestures and words interact with each other. — Brain Language. 110. — P. 1–11.

Bialystok E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent // Bilingualism: Language and Cognition. — V.12 / Issue 01. –January 2009. — P. 3-11.

Cook R. The ontogenetic origins of mirror neurons: evidence from “tool-use” and “audiovisual” mirror neurons // 10.1098/rsbl.2012.0192 Biol. Lett. rsbl20120192 doi:10.1098/rsbl.2012.0192 Published online.

Hamers Josiane F. and Michel H. Blanc A.. Bilinguality and Bilingualism. –Cambridges, 2000.

Marzecová1A., Bukowski1M., Correa A., Boros M., Lupiá ez J., Wodniecka1 Z. Are bilinguals more flexible than monolinguals? Investigating mechanisms of cognitive control and temporal orienting // Пятая Международная конференция по когнитивной науке. 18–24 июня 2012 г. Калининград, Россия. — Т. 1. — Калининград, 2012. — С. 125.

Romaine S. Bilingualism. — Oxford, 1995.

Vaid J., Hall D. G. Neuropsychological perspectives on bilingualism: right, left, and center // Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning: The McGill Conference in Honour of Wallace E. Lambert. Hillsdale. — NJ., 1991. — P. 81–112.

А. В. Пеетерс-Подгаевская, Е. Ю. Дорофеева
(Амстердам, Нидерланды)

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПИСЬМЕННЫХ НАВЫКОВ ДВУЯЗЫЧНЫХ ГОЛЛАНДСКО-РУССКИХ И РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

В отличие от устной речи, письменная речь — результат длительного и целенаправленного обучения. Она включает в себя, с одной стороны, навыки фиксации слов на письме и знание правил орфографии и пунктуации, а с другой — умение создавать тексты, которое представляет собой сложный переход от наивной записи собственной речи (у дошкольников) к интериоризации чужой речи и выработке собственного стиля (Евграфова 2011: 289–291).

Если обратиться к первому аспекту письменной речи, то, оставляя в стороне довольно сложную систему знаков препинания, отметим, что русская орфография представляет собой противоречивое единство и взаимодействие различных принципов. Так, если фонетический принцип орфографии способствует развитию письменных навыков, поскольку отталкивается от акустического образа слова (произношения), то морфологический и грамматический принципы требуют от учащегося как раз полного забвения фонетического подхода при хорошем знании лексики и владении определенными метаязыковыми навыками (как-то: умение анализировать морфемный состав слова, подбирать проверочные слова и формы слов), не говоря уже о традиционном и этимологическом принципах, когда написание слов необходимо заучивать. Таким образом, постоянное переключение с одного принципа на другой значительно осложняет процесс овладения письменными навыками.

Не имея возможности подробно останавливаться на всех аспектах русской орфографии, представляющих трудности как для носителя языка, так и для изучающего русский как второй или иностранный, отметим следующее. Во-первых, часть проблем связана с расхождением между произношением слов и их написанием. Так, редукция гласных /о/ и /а/, /е/ и /i/ в безударной позиции, нейтрализация согласных и их ассимиляция (оглушение/ озвончение, смягчение/ отвержение) приводят порой к резкому несоответствию звукового облика слова его письменной форме. Во-вторых, написание различных морфем и частей речи определяется традиционностью графической передачи, которая во многом оказывается противоречивой и требует от учащегося постоянной тренировки графической памяти.

Кроме орфографических неправильностей, которые связаны с развитием навыков письма и знанием конкретных правил, у изучающего русский язык как второй или как иностранный в письменной речи могут возникнуть ошибки, отражающие общий уровень владения русским языком. Если одноязычный ребенок усваивает основы грамматического строя русского языка к пяти–семи годам (см. Елисеева 2005; Цейтлин 2009), то двуязычный ребенок может существенно отставать в своем знании морфологии и синтаксиса. А это обязательно отразится и на письме. Как показывают исследования по русско-европейскому детскому двуязычию, билингвы восьми–десяти лет допускают в речи множество ошибок, например, в согласовании существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, в количественных сочетаниях с числительными, в использовании неопределенных и относительных местоимений, в последовательной реализации морфонологических чередований, в выражении видо-временных отношений и т. д. (см. Пеетерс-Подгаевская 2008; Полинская 2010; Мадден 2011).

В современной онтолингвистике собрано довольно много материала по развитию письменных навыков у русскоязычных детей (см., например, Проблемы онтолингвистики — 2012). Сведения по двуязычным носителям, тем более детского возраста, практически отсутствуют.* В нашем исследовании мы обратились к анализу письменных навыков двуязычных голландско-русских детей. При этом внимание было обращено не только на грамотность написания слов, но и на композиционное построение и когезию текста.

Методика проведения тестирования. Целью данного исследования явилось сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и одноязычных русских детей. В тестировании приняли участие восемь симультанных несбалансированных билингвов в возрасте 9,9–10,11 лет, обучающихся в голландской начальной школе и посещающих раз в неделю занятия в Русской школе г. Амстердама. Все дети родились в смешанных браках и выросли и Нидерландах. Русский язык они изучают по специально созданному для двуязычных детей пособию (см. Подгаевская, Поддубская, Янкеева 2008; 2010). В качестве контрольной группы было отобрано семь русскоязычных детей 8,4–8,10 лет, учащихся второго класса московской средней школы №1277. Уровень их успеваемости по предмету «Русский язык» можно определить как средний. Разница в возрасте между голландско-русскими и русскоязычными испытуемыми объясняется тем, что за основу был взят не возрастной критерий, а общее количество часов занятий по русскому языку (270 часов), полученных на момент проведения тестирования. В противном случае монолингвы существенно бы превзошли своих двуязычных ровесников в степени владения письменным языком.

Сопоставление письменных навыков проводилось на основе задания, в котором дети должны были описать репродукцию картины Ф.П. Решетникова «Опять двойка». В инструкции участникам тестирования предлагалось внимательно рассмотреть картинку, описать ее, обращая внимание на интерьер и персонажей, а также выразить свое отношение к изображаемому. На выполнение задания было отведено 25 минут.

Поскольку не существует полного обзора всех возможных ошибок, допускаемых в письменных работах как носителями языка, так и изучающими русский язык как второй или иностранный, для анализа письменных заданий нам пришлось самим составить подробный перечень ошибок, опи-

* Одной из немногих работ, посвященных проблемам письменной речи русско-английских билингвов, так называемых *heritage speakers*, является исследование Bermel & Kagan (2000).

раясь на данные, приводимые в работах Пеетерс-Подгаевская (2008), Мадден (2011) и Bermel & Kagan (2000), а также на материалы различных пособий (см., например, Парубченко 2004). В него вошли 60 типов ошибок и неправильностей. Например:

• *графические ошибки* (в передаче мягкости/твердости согласных и фонемы /j/);

• *орфографические ошибки* (в отражении редукции гласных /a/, /o/, /e/ и ассимляции согласных по глухости/звонкости; в правописание шипящих в сочетании с различными гласными; в написании двойных согласных; в употреблении мягкого и твердого знаков; в слитном/раздельном написании различных частей речи);

• *морфо(но)логические ошибки* (в чередованиях гласных и согласных в корнях и основах; в падежных окончаниях у существительных, прилагательных, местоимений и числительных; в образовании множественного числа; в рассогласовании в роде, числе и падеже; в правописании глагольных окончаний; в образовании форм прошедшего времени и повелительного наклонения);

• *синтаксические ошибки* (в согласовании подлежащего и сказуемого в роде и числе; в выражении видовых противопоставлений; в предложно-падежных конструкциях; в глагольном управлении; в употреблении предлогов и союзов (опущение/избыточное употребление));

• *формо- и словообразовательные ошибки* (в образовании деепричастий и причастий, наречий, диминутивов, отглагольных существительных и прилагательных);

• *лексические ошибки* (в употребляемости слов и их сочетаемости);

• *стилистические ошибки* (связанные с использованием просторечных слов и выражений);

• ошибки, связанные с *языковой интерференцией* (в графике, морфологии, лексике и синтаксисе).

При анализе письменных заданий учитывалась не только общая грамотность, но и внутренняя организация текста и связность его частей. При оценке текста как целостного произведения мы опирались на критерии, сформулированные для оценивания результатов письменного экзамена NNT2 (нидерландский язык как второй), которые включают в себя адекватность сформулированному заданию, композиционное построение и связность.*

Гипотезы. Во-первых, мы предположили, что двуязычные дети допустят большее количество ошибок в области морфологии, лексики и синтаксиса русского языка, поскольку их общий уровень владения языком ниже по сравнению с монолингвами. Во-вторых, учитывая, что навыки письма зависят в первую очередь от тренировки, а также то, что двуязычные и одноязычные дети получили приблизительно одинаковое количество часов инструктажа, мы ожидали встретить сопоставимое количество орфографических ошибок. В-третьих, мы предположили, что под влиянием доминантного нидерландского языка в работах билингвов будут обнаружены случаи языковой интерференции. В-четвертых, исходя из того, что умение создавать связный текст относится к метаязыковым навыкам, развиваемым в школе, мы предположили, что внутренняя организация и когезия текста у двуязычных детей будут представлены лучше, поскольку у них больше опыта в составлении письменных текстов.

* http://www.cve.nl/9378000/1/j9vvi89n37s85sa/vir7k21qrdzw/f=/nt2_beoordelingsvoorschriften_2003_2004_schrijven_ii.pdf

Результаты исследования. В среднем билингвы допустили 25 ошибок на человека, а монолингвы — 8. При этом в области морфологии двуязычные дети сделали на 5%, а в области синтаксиса на 9% больше ошибок, чем русскоязычные испытуемые. Этот результат полностью подтвердил нашу гипотезу общего отставания двуязычных детей во владении русским языком от русскоязычных. Наибольшие трудности у всех детей вызвала орфография, хотя для монолингвов эта область оказалась относительно более сложной (58% от общего числа ошибок), чем для билингвов (36%), что опровергло нашу гипотезу, в соответствии с которой билингвы и монолингвы должны были допустить приблизительно одинаковое количество орфографических ошибок. В работах двуязычных детей встретились случаи языковой интерференции, проявившиеся прежде всего в путанице латинского и кириллического алфавитов, в неправильной сочетаемости слов и в порядке слов в предложении. Согласно четвертой гипотезе, голландско-русские дети должны были продемонстрировать лучший результат по сравнению с русскими детьми в умении составлять текст. Полученные данные подтвердили эту гипотезу. При общей адекватности текста сформулированному заданию, билингвы набрали более высокий балл за внутреннюю организацию и связность текста, что свидетельствует об их более развитых метаязыковых навыках. Интересно также отметить, что длина текста у двуязычных детей в среднем оказалась больше (110 слов), чем у монолингвов (62 слова), что, по всей видимости, можно объяснить возрастными различиями испытуемых. (Как мы знаем, развитие нарративных способностей у ребенка — это длительный процесс, который завершается только в старших классах средней школы (см., например, Лепская 1997).)

Если обратиться к непосредственному анализу ошибок, то здесь можно говорить как об общих для всех испытуемых, так и о тех, которые характерны только для отдельной группы. Во-первых, *общими* для всех участников тестирования явились ошибки, связанные с передачей конечной /j/ (*домо**и***); передачей смягчения согласного с помощью мягкого знака (*ма**л**чик*); правописанием безударных гласных *а/о* и *и/е* (*к**о**никулы*, *с**и**стра)*; правописанием *ё/о* после шипящих (*пришо**л***); опущениями в группе согласных (*гру**сн**ый*); правописанием глухих/звонких согласных (*мла**т**ший*); написанием двойной согласной (*расстроен**н**ая*); слитным написанием *не* с глаголами (***не**будет*); правописанием мягкого знака в окончаниях возвратных глаголов (*улыбатся*); нарушением временной соотнесенности глаголов в составе предложения (*Мама **была** очень грусная, теперь она не **может** хвалить его*); использованием непреферентного порядка слов (*Я **еще** бы волновался*); переводом прямой речи в косвенную (*Я буду трудится он думал*); неправильной сочетаемостью слов (*Она одета в пеанерскою **одежду***).

Во-вторых, среди ошибок, допущенных только *билингвами*, можно выделить следующие: редукция гласной /i/ (*стой**т***, *хозя**й**н*) и йотированной гласной (*ё*: ***и**ще*, *смей**т**са*; *я*: *биологи**а***); опущение мягкого знака перед гласной (*друз**я***, *серё**з**на*) и на конце слов (*оче**н***, *дв**е**р*); правописание *жи/ши (держ**ы**т);* передача смягчения согласного на конце основы, перед окончанием (*домашн**ую***); отсутствие морфонологических чередований (*дерз**ы**т* (= *держит*)); слитное/раздельное написание наречий и предлогов (*в низу*); нарушения в падежных окончаниях (*на велосипед**а***, *с синей стене*); употребление *какой* вместо относительного местоимения *который* (*у мальчик **какой** смеется*); опущение личных местоимений в обязательных контекстах (*Но (она) уже понела в чем дело*); смешения видовых форм глагола (*она **будет** послать, он **будет** спрятотса*); нарушение согласования прилагательного и существительного в роде и падеже (*мальчик стал умн**ой***) и сказуемого в роде и числе с подлежащим (*Потом **было** контрольная работа*); графическая интерференция (*меньше*, *дума**l***); лексическая интерференция (***Приходит** братик на велосипеде*, *Ему **дали** двойку*); синтаксическая интерференция (*Он_ следующий день пойдет в школу*).

Только у *монолингвов* отмечены стилистические ошибки, являющиеся отражением разговорного языка или даже просторечия (*няня с малым*, *у ней*).

Итак, анализ материала показал, что навыки создания текста в большей степени развиты у двуязычных детей, хотя правильность отражения его на письме значительно лучше представлена у монолигвов, что вполне закономерно, если учесть их более высокий уровень владения русским языком в целом. Тот факт, что многие ошибки билингвов и монолингвов являются общими, свидетельствует о том, что обе группы учащихся проходят при усвоении письменной формы языка сходный путь. Наличие же специфических ошибок в русском языке, свойственных исключительно двуязычным участникам исследования, можно объяснить ограниченностью и однообразием инпута, аудитивным каналом его подачи, нехваткой школьного обучения, с одной стороны, а с другой — безусловным влиянием доминантного нидерландского языка, а также сложностью грамматической системы русского языка и противоречивостью принципов его орфографии.

ЛИТЕРАТУРА

Евграфова С. М. Становление письменной речи и обучение родному языку в школе и в ВУЗе. Свобода высказывания // Онтолингвистика — наука XXI века. — СПб., 2011. — С. 287–291.

Елисеева М. Б. Развитие речи ребенка: взгляд лингвиста // Логопед. — 2005. — № 4. — С. 18–28.

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

Мадден Е. Русскоязычные дети в Германии: некоторые особенности речи // Онтолингвистика — наука XXI века. — СПб., 2011. — С. 556–561.

Парубченко Л. Б. О классификации орфографических ошибок и о методических рекомендациях к ЕГЭ по русскому языку // Русский язык в школе. — 2004. — № 16.

Пеетерс-Подгаевская А. В. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5–7 лет и создание адекватного учебного пособия. // Literature and beyond. Festschrift for Willem G. Weststeijn. — Amsterdam, 2008. — С. 609–628.

Подгаевская А., Поддубская Л., Янкеева Н. Приключения в городе Грамотеев. Русский язык для двуязычных детей. — Амстердам, 2008.

Подгаевская А., Поддубская Л., Янкеева Н. В путешествие с грамматикой. Русский язык для двуязычных детей. — Амстердам, 2010.

Полинская М.С. Русский язык первого и второго поколения эммигрантов, живущих в США. // Instrumentarium of linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian. –Helsinki, 2010. — С. 314–329.

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.). — СПб., 2012.

Цейтлин С. Н. Грамматические ошибки в освоении русского языка как первого и как второго. // Вопросы психолингвистики. — Пермь, 2009. — С. 43–53.

Bermel N., Kagan O. The maintenance of written Russian in Heritage Speakers. // The learning and teaching of Slavic languages and Cultures. — Bloomington, 2000. — P. 400–436.

Н. Топаж,
Н. В. Гагарина (Берлин, Германия)

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДВУХ– И ТРЕХЛЕТНИМИ РУССКО-НЕМЕЦКИМИ БИЛИНГВАМИ (по результатам тестирования в рамках исследования БИФЕМ)

Дети-билингвы часто отличаются друг от друга по уровню владения языками, которые они усваивают, — в зависимости от типа двуязычия, возраста, продолжительности контакта с языками и т. д. (Hamers & Blanc 2000, Meisel 2004, 2007, 2008, Paradis 2007, 2008, Pearson 2009; Unsworth 2005 и др.). Однако даже при одних и тех же параметрах, перечисленных выше, могут наблюдаться различия в усвоении языков, например, в силу индивидуальных особенностей детей или же дополнительных факторов, влияющих на языковое развитие, как- то: количество и качество языкового инпута, особенности языкового окружения в целом, социально-культурный статус семьи и т. д.

В настоящее время Берлинским междисциплинарным центром по многоязычию БИФЕМ* проводится многоплановое исследование в детских садах Берлина, в котором участвуют и русско-немецкие дети-билингвы. Это исследование посвящено сравнению двух видов языковой поддержки для развития немецкого языка у детей с разными родными языками, русским и турецким. В ходе исследования дети тестировались на обоих языках — как на родном, так и на немецком (исследование описано подробно: Topaj 2013). В частности, на русском языке были проведены тесты на проверку активного и пассивного словарного запаса (учитывающего знание существительных и глаголов) и тест на понимание предложений с различными грамматическими структурами в рамках скрининга «Русский язык — тест для мультилингвальных детей» (Gagarina, Klassert & Topaj 2010), специально разработанно-

* Информацию о Берлинском междисциплинарном центре по многоязычию можно найти на сайте: http://www.zas.gwz-berlin.de/bivem.html

го для детей-билингвов*. В данной статье рассматриваются предварительные результаты тестирования русско-немецких билингвов и некоторые особенности усвоения русского языка этими детьми.

На начальном этапе исследование охватывает две возрастные группы, двухлетних (2,5–2,11) и трехлетних (3,0–3,11) детей. Всего было протестировано 29 двухлетних и 27 трехлетних русско-немецких билигвов. Для анализа были взяты данные 25 двухлетних и 23 трехлетних ребенка, все они являются так называемыми ранними последовательными билингвами, для которых русский является первым языком (L1), а немецкий вторым (L2), при этом интенсивный контакт с немецким языком у них возник в возрасте 1–3 лет (обычно с детского сада). Четырех детей пришлось исключить из анализа, поскольку они оказались симультанными билингвами, имеющими интенсивный контакт с обоими языками с рождения, и еще четырех детей из-за подозрения на нарушение речевого развития. Средняя длительность контакта с немецким языком у младшей группы составляет 9 месяцев при среднем возрасте 2,7, а у старшей — 13 при среднем возрасте 3,6. При этом гендерное соотношение обеих групп примерно одинаково: 13 девочек и 14 мальчиков в младшей группе, 10 девочек и 15 мальчиков в старшей группе.

В процессе и по результатам тестирования обнаружилось, что и среди двухлетних, и среди трехлетних есть дети, которые практически не обладают активным запасом слов на русском языке, но при этом достаточно хорошо справляются с тестами на понимание. В младшей группе таких детей особенно много: 36% детей смогли назвать не более 4 картинок из 52 при проверке активного словарного запаса (26 существительных и 26 глаголов), причем 20% из них не реагировали на остальные тестовые картинки совсем, а 16% называли картинки по-немецки. В старшей группе детей, назвавших не более 4 картинок по-русски правильно, оказалось 17,4%, и все они пытались называть остальные картинки по-немецки.

С одной стороны, отсутствие активного словарного запаса у детей до 3 лет может частично объясняться индивидуальными особенностями языкового развития, хотя обычно дети в этом возрасте уже обладают определенным активным запасом в 200–300 слов, и такие слова, как *машина, мишка, ложка, рука, нога, есть, пить, спать, сидеть* не должны представлять для них особых трудностей. С другой стороны, как показали наши результаты, уже в этом возрасте часть детей предпочитает немецкий язык русскому, причем в первую очередь на уровне продуцирования.

Известно, что языковой сдвиг (language shift) может произойти уже за одно поколение в эмиграции, когда родители еще общаются с детьми на родном языке, в данном случае — на русском, а дети отвечают на языке страны проживания, в нашем случае — на немецком. Зачастую родители, уже владеющие и русским, и немецким, используют оба языка в общении с детьми и тем самым способствуют более быстрому переходу к использованию немецкого языка у детей. Наличие старших братьев и сестер, отдающих предпочтение немецкому языку, еще больше усиливает сдвиг в сторону немецкого языка.

* Подробное описание скрининга можно найти на сайте Центра общего языкознания на немецком или английском языках: http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil54.html

Получается, что у немалой части ранних последовательных билингвов (16% двухлетних и 17,4% трехлетних) переход от русского, доминирующего в первые годы жизни, к немецкому происходит довольно быстро, уже на 3-м году жизни, при условии, что дети долго находятся в интенсивном контакте с немецким языком, например, в детском саду. Русский язык у них на данном этапе развивается в основном на уровне понимания. Встает вопрос: а являются ли эти дети отдельным типом двуязычных детей и не следует ли установить отдельные нормы для активных и пассивных билингвов?

Если при разработке тестовых норм для детей-билингвов принимать во внимание детей, которые очень мало или ничего не продуцируют, то и минимальная продукция станет нормой. Так, например, у двухлетних (2,5–2,11) детей количество верных ответов в тесте на проверку активного словарного запаса таково: 1–13 существительных, 1–8 глаголов и 2–20 существительных и глаголов, вместе взятых. Это количество — в пределах полученных норм (с учетом одного стандартного отклонения). Картина немного меняется у детей постарше (3,0–3,11): 5–16 существительных, 3–13 глаголов и 8–28 существительных и глаголов, вместе взятых, что в сравнении с двухлетними детьми выглядит уже несколько лучше. В то же время эти расчеты намного ниже, чем предварительные нормы для трехлетних детей, разработанные по данным, собранным в 2010 году: 9–18, 6–14, 14–31 соответственно (Gagarina, Klassert & Topaj 2010).

Если же взять за основу результаты тех детей, которые продуцируют как минимум 10% (т. е. называют больше 5 картинок из 52), разброс в пределах нормы будет уже не такой большой: 5–15 существительных, 4–9 глаголов, 10–23 существительных и глаголов, вместе взятых, у двухлетних детей и 8–17, 6–13, 14–28 соответственно у трехлетних. Результаты трехлетних детей при этом вполне соответствуют данным, полученным ранее для той же возрастной группы. Данные у двухлетних детей были собраны впервые, поэтому сравнить их с данными других детей того же возраста пока не представляется возможным.

Что касается результатов по тестам на понимание, то там ситуация совсем иная. Как мы уже сказали ранее, дети, которые мало продуцируют, тем не менее обладают определенным пассивным словарным запасом, а также могут понимать предложения с различными грамматическими структурами. У всех двухлетних детей количество верных ответов (3–8 из 10 для существительных, 3–7 из 10 для глаголов, 7–14 для существительных и глаголов, вместе взятых, и 4–13 из 22 для грамматических структур) находится в пределах нормы, с учетом одного стандартного отклонения. У трехлетних детей нормой будет количество верных ответов 6–9, 5–7, 11–16 и 8–15 соответственно.

Если же по тестам на понимание вывести нормы без учета результатов детей с ограниченными продуктивными способностями, то картина практически не поменяется: 4–8 из 10 для существительных, 3–7 из 10 для глаголов, 8–14 для существительных и глаголов, вместе взятых, 5–14 из 22 для

грамматических структур у двухлетних детей и 7–9, 5–7, 12–16, 9–15 соответственно у трехлетних. При этом нижняя граница нормы поднимается на один балл или остается прежней, а верхняя граница не меняется, с одним исключением: количество верных ответов в тесте на понимание грамматических структур у двухлетних детей выше на 2 балла, чем у группы двухлетних, включающей детей с ограниченными продуктивными способностями. Результаты трехлетних детей оказываются ниже предварительных норм 2010 года: 8–10, 7–9, 15–19, 8–13.

Вернемся к вопросу, следует ли разрабатывать отдельные нормы для активных и пассивных билингвов. Мы отвечаем на этот вопрос утвердительно. Остается вопрос, на основе каких критериев можно выделять пассивных билингвов в отдельную группу.

Пробелы в речевом развитии у пассивных детей-билингвов распространяются также и на восприятие морфологии и синтаксиса. Как будет развиваться язык у таких детей, сказать сложно. Возможно, что у них русский язык утратится совсем (language attrition), а возможно, что условия для усвоения языка изменятся, количество и качество инпута улучшатся и русский язык будет развиваться наравне с немецким. Понятно, что значимость сбалансированного инпута для сохранения языка возрастает (см. Klassert & Gagarina 2010). Чтобы проследить путь речевого развития, желательно наблюдать лонгитюдно этих же детей и систематически проверять уровень развития обоих языков. В рамках исследования БИФЕМ у нас еще будет такая возможность, и мы надеемся представить новые результаты уже в следующем году.

ЛИТЕРАТУРА

Hamers, J. F., & M. H. Blanc. Bilinguality and bilingualism, second edition. — Cambridge, 2000.

Gagarina N., Klassert A., Topaj N. Sprachstandstest Russisch für mehrsprachige Kinder // ZAS Papers in Linguistics 54 — Sonderheft. — Berlin, 2010.

Klassert A., Gagarina N. Der Einfluss des elterlichen Inputs auf die Sprachentwicklung bilingualer Kinder: Evidenz aus russischsprachigen Migrantenfamilien in Berlin // Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. — 2010. –№ 4,. — P. 413–425.

Meisel J. M. The bilingual child // The handbook of bilingualism. — Oxford, 2004.

Meisel J. M. The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language? // Applied Psycholinguistics. — 2007. — № 28. — P. 495–514.

Meisel J. M. Child second language acquisition or successive first language acquisition? // Current trends in child second language acquisition. A generative perspective. — Amsterdam, 2008.

Paradis J. Second language acquisition in childhood // Handbook of Language Development. — Oxford, 2007. — P. 387–406.

Paradis J. Are simultaneous and early sequential bilingual acquisition fundamentally different? // Paper presented at Models of Interaction in Bilinguals. — University of Wales, Bangor, October 2008.

Pearson B. Z. Children with two languages // Handbook of child language. — Cambridge, 2009. — P. 379–398.

Topaj N. Verwendung des Screenings «Sprachstand Russisch für multilinguale Kinder» und Fördermaterialien FREPY im Rahmen des Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit BIVEM // Россия и Германия: Взаимодействие языков и культур. Материалы докладов международной научно-методической конференции. — Череповец, 2013. — С. 273–280.

Unsworth S. Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A study on the acquisition of direct object scrambling in Dutch. PhD thesi. — Utrecht, 2005.

А. Шаяхмет (Алматы, Казахстан)

ФОНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ РЕЧИ ДВУЯЗЫЧНЫХ КАЗАХСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Фонологические системы казахского — родного для двуязычных детей — и русского языков отличаются рядом структурных и функциональных особенностей звукового строя данных языков, что, в свою очередь, обусловливает особенности речи двуязычных казахских школьников.

Необходимо отметить, что фонологические особенности, отличные от исконно присущих каждой системе в отдельности, характеризуют как русскую, так и казахскую речь детей младшего школьного возраста. Последние и являются объектом нашего исследования.

Детское двуязычие в Казахстане — это не просто параллельное существование двух языков в речи детей, но и жизненно обусловленная необходимость, поскольку главным фактором, ведущим к усвоению ребенком второго языка, в данном случае — русского — является неизбежная социализация, обязательной частью которой предстает лингвистическая социализация.

Мы занимались исследованием речи двуязычных детей младшего школьного возраста (с первого по четвертый класс); в начале исследования детям было по шесть или семь лет, на этапе завершения соответственно — по десять или одиннадцать. Для нашего исследования привлекались дети из школ с казахским языком обучения, так как в результате предварительного отбора выяснилось, что именно данная группа может называться двуязычной, в то время как навыки владения языками у детей из школ с русским языком обучения распределены очень неравномерно, и их было бы правильнее характеризовать как диглоссных, а не просто билингвальных, а многих из них мы отнесли к монолингвальной группе.

Эксперименты в области психолингвистики, проведенные в западных университетах, доказывают, что способность ребенка воспринимать речь существует уже в утробе матери (Thomson 2001). У детей, окруженных двуязычными родителями и другими членами семьи, растущих в двуязычном обществе, открытие знаковой природы языка и языка как средства общения происходит в усложненной форме. В раннем возрасте непосредственным источником речевого развития является совместная деятельность ребенка и взрослого, где коммуникативным средством организации и регуляции выступает звучащая речь на двух языках. На данной стадии большую роль играет способность ребенка к подражанию, имитации. До сих пор иногда бытует мнение, что в детстве ребенок может легко и быстро овладеть не-

сколькими языками. Считается, что, если родители говорят и на казахском, и на русском языках, то ребенок также будет полноценным билингвом. Однако подробное изучение данного вопроса показывает, что проблема формирования гипотетически равновесного детского двуязычия не так проста.

На основе собственных наблюдений, свидетельств родителей и родных, мы можем утверждать, что на первом этапе — смешанной речи — ребенок активно использует два главных для него принципа: удобство в артикуляции и так называемый принцип экономии. Другими словами, выбирается из двух слов, например, казахского и русского, наиболее, во-первых, «удобопроизносимое», и, во-вторых, более короткое. Например, из двух слов — «дедушка» и «ата» — ребенок выбирает последнее, а из следующей пары — «гулять» и «серуендеу» — отдает свое предпочтение первому слову.

Различные и многообразные речевые ситуации определяют роль, которую играют русский и казахский языки практически, в реальной действительности, а последняя определяет уровень владения тем или иным языком, поскольку язык нужен любому человеку, в том числе и двуязычному ребенку, прежде всего как средство общения. Речевая деятельность ребенка начинается в семье, и значение семьи, в которой закладываются основы речи, трудно переоценить. В семьях, подвергшихся исследованию билингвальных детей, в среднем до трехлетнего возраста с ними говорили по-казахски, формирование речевой деятельности происходило в домашней обстановке; на следующем этапе, посещая детские сады с казахским (!) языком воспитания и обучения, дети, общаясь с русскоязычными взрослыми и сверстниками, постепенно становились носителями и русской речи, что подтверждает нашу гипотезу о решающей роли социализации в формировании детского двуязычия. Наши наблюдения показывают, что в школе с казахским языком обучения дети на переменах общаются между собой и по-казахски, и по-русски; в зависимости от тематики коммуникативного акта изменяется и выбор языка: если речь, к примеру, идет об уроках, о домашних заданиях, как правило, выбирается казахский язык — в подавляющем большинстве остальных случаев языком общения выступает русский.

Главной причиной проявления интерференции в русской речи казахских школьников является сингармонизм, характерный для казахского языка, вследствие которого детям с доминирующим казахским языком представляется затруднительным произносить русские слова со стечением согласных, нехарактерным для исконно казахских слов: например, слово «анекдот» произносится как *анегодот*. Превращение глухого заднеязычного в звонкий согласный с той же характеристикой места образования может быть объяснено также сингармонизмом, хотя в речи моноязычных носителей переход «к» в «г» вызывается явлением регрессивной контактной ассимиляции согласных в русском языке. Однако мы должны заметить, что чем старше становится школьник, тем меньше интерферирующих фонологических явлений в его русской речи можно наблюдать. Мы склонны объяснять это фактором социализации личности: чем больше вовлечен младший школьник в коммуникативные процессы на общественном уровне, тем больше

пользуется он русским языком, являющимся в Казахстане языком межнационального общения официально, согласно Конституции Республики Казахстан.

В настоящее время в Алматы (бывшей столице Казахстана) трудно встретить не говорящих по-русски детей-школьников, поэтому они с легкостью произносят не встречающиеся в исконных казахских словах звуки — такие, как «в» и «ф»; исключение, пожалуй, составляют, так называемые «оралманы» — репатрианты казахской национальности, возвращающиеся на постоянное место жительства на родину после проживания в иностранных государствах дальнего зарубежья, например, из Китая. Дети этой группы произносят вместо «телефон» *телепон*, но иногда, стараясь показать свои познания, вместо «аптека» *афтека*.

Среди исследованных двуязычных детей младшего школьного возраста мы выделяем три условные группы. Первая группа состоит из детей, у которых доминирующим является казахский язык, во второй группе доминирует русский язык, третья группа включает детей с относительно равным языковым балансом, они примерно одинаково хорошо говорят и по-казахски, и по-русски, хотя имеются различия в уровне владения письменной и устной речью одного и того же школьника.

ЛИТЕРАТУРА

Thomson G. Language Acquisition in Babies and Adults. Kaz NU Lectures (Handout). — Almaty, 2001.

Н. Н. Колодина (Вашингтон, США)

ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ АНГЛО-РУССКИХ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В США

Чтение — один из основных навыков, на обучение которому направлены усилия педагогов-русистов, работающих с детьми соотечественников в США. Это неудивительно, ведь чтение — один из способов, с помощью которого русскоязычные родители учат своих детей родному языку. Многие хотят, чтобы их дети читали всемирно известных русских писателей в оригинале, и в этом усматривают продолжение культурной традиции предков. Чтение — один из основных инструментов для самостоятельного поддержания, развития и обогащения русского языка.

С какими же сложностями сталкиваются учителя при обучении чтению? Необходимо отметить условия, в которых происходит процесс обучения.

Зачастую русскоязычного ребенка начинают учить читать по-русски очень рано. Некоторые родители начинают учить читать уже в 2 года, требуют вводить занятия по чтению в русских детских садах, заниматься чтением в ходе частных уроков. Бытует мнение, что если ребенка рано начать учить читать, то он в дальнейшем будет читать по-русски. Популярна мето-

дика обучения чтению Н. А. Зайцева. Однако возрастные особенности ребенка позволяют только научить его распознавать буквы, полученный навык к тому же оказывается крайне неустойчивым: если неделю пропустить и не повторять букв, то ребенок почти все забывает. Получается, что результата долгое время достичь не удается и у ребенка складывается устойчивое ощущение неудачи от чтения русских книг.

В американскую школу дети идут в пять лет. Методика обучения чтению в американской школе кардинально отличается от российской, что связано и с языковыми отличиями. В то время как при обучении чтению на русском языке традиционно применяется аналитический способ, в английском есть ряд side words, которые запоминаются детьми целиком. Каждую неделю в школе выдается лист для заучивания графического облика десяти английских слов. Это не вызывает сложностей у детей, им быстро удается достичь хороших результатов, потому что, зная эти слова, можно читать короткие тексты, самостоятельно составлять предложения.

Дети, научившиеся читать по-русски до школы, быстро учатся целостному чтению коротких английских слов, зато утрачивают навык слогового деления и прочтения слов по-русски. В то время как по-английски все получается очень легко, чтение по-русски вызывает непомерные сложности в силу следующих причин.

1. Смешение букв кириллического и латинского алфавитов. Путаница в буквах возникает в сознании абсолютно всех детей: и тех, кто пришел в русскую субботнюю школу читающим, и тех, кто не умел читать. Даже если ребенок прекрасно читал по-русски до американской школы, к концу осени он начинает путать буквы русского и латинского алфавита. Схожесть некоторых букв доставляет сложности, особенно часто дети прочитывают по-английски буквы, начертания которых совпадают: ***е, у, с***; путают буквы ***б*** и ***в***. И в третьем классе у вполне успешного ученика можно встретить в упражнении: *Дед и вавка* вместо «Дед и бабка».

2. Длина слов. Многие русские слова длинные. Дети, приучившиеся к чтению слов целиком, быстро теряют навык «складывать» слова из слогов. Поэтому для чтения по-русски трудными оказываются даже трехсложные слова. Порой, дочитав до последнего слога, ребенок уже не помнит первого, и ему приходится читать все сначала.

3. Распространенность в русских словах стечения согласных, произнесение которых сложно для билингвов.

4. Непроизносимые согласные, а также чередования звуков затрудняют понимание смысла слова.

5. Сложность вызывает чтение слов, в составе которых есть мягкие согласные.

Мы измеряли скорость чтения в 1, 2, 3 классах в 2009 — 2013 г. Статистика показала, что в 1 классе скорость чтения в среднем 25 слов, во втором — 50 слов, и только в третьем классе 75 — 100.

Двуязычный ученик долгое время остается в области орфографического чтения и очень долго переходит в орфоэпическую фазу, что не способствует развитию интереса к книге.

Материалы, на которых происходит обучение чтению, не только не помогают преодолеть перечисленные трудности, но и создают дополнительные, которые связаны с мотивацией учеников.

Тексты русских книг для детей делятся в основном на три группы: сказки, советская литература и переводные произведения. Книги английских и американских писателей родители часто дают детям читать в оригинале.

Советская детская литература описывает многие устаревшие реалии, а следовательно, подчас содержит и агнонимы, их обозначающие. Приходится объяснять детям многие вещи, что отнимает время; медленное чтение становится еще медленнее — и вместе с этим еще больше утрачивается интерес к книге. Практически нет текстов, на которых можно тренироваться, повышая скорость чтения.

Сказки также содержат устаревшие слова, которые, без сомнения, должны быть знакомы детям, но начальном этапе обучения чтению вызывают у них непонимание и раздражение.

Переводную литературу дети читают с удовольствием, однако на этих текстах невозможно оттачивать мастерство и скорость чтения. И, несмотря на то, что чтение идет на русском языке, ребенок не знакомится с русской культурой и ментальностью. Знакомство русскоязычного билингва дошкольного и младшего школьного возраста, растущего в англоязычной среде, с иностранной литературой является скорее роскошью, чем необходимостью. Тем более, что список детских произведений зарубежных писателей для русских детей отличается от списка произведений зарубежных писателей для маленьких американцев.

Таким образом, ситуация, в которой происходит обучение русско-американских билингвов чтению на русском языке, проигрышная. Ее усугубляет отсутствие учебных материалов, помогающих ученику наработать скорость, необходимую для орфоэпического чтения, которое доставляет несравнимо большее удовольствие, чем орфографическое чтение, в фазе которого ученик пребывает 3 года. Длина, произношение и иные характеристики русских слов создают дополнительные трудности для англо-русских билингвов 5–8 лет.

Т. И. Доценко, Д. В. Пересторонина (Пермь)

ДЛИНА ТЕКСТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Знание и владение иностранным языком ребенком-дошкольником выступает сегодня одной из основных задач современного образовательного процесса. Иностранный язык является не просто учебным предметом, а сферой личностного развития ребенка. Развитие личности ребенка средствами иностранного языка направлено, прежде всего, на культурное обогащение, на формирование представления о диалоге культур, на межкультурное общение и вместе с этим на формирование иноязычной компетенции. Иноязычная компетенция — это «знания о системе изучаемого языка, которые реализуются посредством формирования языковых и речевых навыков использования необходимой лексики, продуцирования самостоятельного устного и письменного высказывания и адекватного участия в иноязычном общении» (Митрофаненко 2009: 181). Таким образом, иноязычная компетенция представляет собой многокомпонентное образование, которое включает в себя языковой, коммуникативный и культурный уровни.

Одним из показателей иноязычной компетенции является способность индивида выражать свои мысли в высказывании-тексте в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией. Текст представляет собой сложно организованную линейную последовательности языковых единиц, которые несут разнообразную лингвистическую и экстралингвистическую информацию. От количества выражаемой в тексте информации зависит его длина: чем больше информации фиксируется в тексте, тем значительнее увеличивается его длина.

Цель данного исследования — определить уровень развития иноязычной компетенции по признаку длины иноязычного текста у русских детей 5–6 лет, изучающих английский язык в учебной ситуации. За единицу измерения длины текста принимается словоупотребление (т. е. слово между пробелами) и высказывание, которое соотносится с предложением.

Для определения уровня развития иноязычной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с детьми 5–6 лет был проведен эксперимент в форме игры. В эксперименте принимали участие 13 детей (7 мальчиков и 6 девочек), которые изучали английский язык в течение двух лет. Дети участвовали в 9 различных играх: «Разбуди зайца», «Угадай, что это?», «Лягушки на бревне», «Собери картинку», «В магазине», «Мы идем в зоопарк», «В школьной столовой», «Путешествие», «Я иду в школу». Перед каждой игрой дети получали установку говорить на английском языке.

В результате эксперимента был получен корпус из 117 текстов. Общее количество словоупотреблений в текстах составило 3398 единиц, а общее количество высказываний оказалось равным 987. Средняя длина текстов по количеству словоупотреблений составила 29, а по количеству высказываний — 8,42. Полученные данные в целом позволяют говорить о высокой способности детей 5–6 лет к продуцированию иноязычных текстов.

1. По признаку использования языкового кода, все тексты распределились на две группы: **смешанные** тексты и **одноязычные англоязычные** тексты. Смешанные тексты — это такие тексты, в которых одновременно функционируют два языка: русский и английский. Например: *У меня дома живет a parrot. Он good.* (Игра «Опиши картинку».) Одноязычные тексты — это такие тексты, в которых функционирует только английский язык. Например: *A hare, please, wake up. Breakfast ready. All right?* (Игра «Разбуди зайца».) Смешанные тексты у детей этого возраста появляются в два раза чаще, чем англоязычные (77 — смешанных текстов и 40 — англоязычных), а русскоязычные тексты отсутствуют. Количественное соотношение смешанных и англоязычных текстов показывает обратно пропорциональную зависимость: чем больше дети порождают смешанных текстов, тем меньше в их речи англоязычных текстов, и наоборот.

Средняя длина смешанных текстов по количеству словоупотреблений составила 31,89, а по количеству высказываний — 9,14. Средняя длина англоязычных текстов по количеству словоупотреблений составила 23,45, а по количеству высказываний — 7. Полученные данные свидетельствуют о том, что смешанные тексты детей дошкольного возраста несут в себе большее количество информации (как лингвистической, так и экстралингвистической), чем «чистые» англоязычные тексты, и являются более длинными.

2. По своей жанровой принадлежности все тексты распределились на **монологические и диалогические.** Во всей массе текстов монологические тексты составили 55% (65) и диалогические 45% (52). Монологические тексты были представлены детьми в пяти играх: «Разбуди зайца», «Лягушки на бревне», «Собери картинку», «Мы идем в зоопарк», «Я иду в школу». Например: *It is winter. It is snow. I like winter. I like snow. It is morning. I see children. I see a dog. Смешная такая. A dog is brown. I like picture* (Игра «Собери картинку»). *This is a monkey. A this is elephant. Еще I see a tiger. I see a lion and a fox and a hare. I see много животных* (Игра «Мы идем в зоопарк».) Диалогические тексты представлены участниками эксперимента в четырех играх: «Путешествие», «В магазине», «В школьной столовой», «Угадай, что это?». Например: *— Give me, please, a ticket. — Here you are. — Thank you. Good bye. — You are welcome. Good bye.* (Игра «Путешествие».) *— А что сейчас? Breakfast или dinner? — Сейчас good morning, значит breakfast. — Тогда, give me, please, porridge, bread, butter, cheese, sausage and tea. — Here you are. — Thank you.* (Игра «В школьной столовой».)

Монологи и диалоги в смешанных и англоязычных текстах распределились следующим образом: 34% (40) — смешанные монологи, 31% (37) — смешанные диалоги, 21% (25) — англоязычные монологи и 13% (15) — англоязычные диалоги. Данное распределение указывает на то, что дети в

ситуации игры чаще предпочитают использовать смешанные монологи, и реже всего — англоязычные диалоги.

Количественные показатели средней длины смешанных и англоязычных монологов/ диалогов представлены в таблице 1.

Таблица 1

Тип текста / Длина текста	Смешанные		Англоязычные	
	Монолог	Диалог	Монолог	Диалог
Средняя по количеству словоупотреблений	35,28	29,02	25,96	17,8
Средняя по количеству высказываний	8,45	9,97	7,52	6,6

Таблица 1 показывает, что у русских детей дошкольного возраста, изучающих английский язык, наиболее развернутыми являются смешанные тексты. Наибольшей длиной по количеству словоупотреблений характеризуется смешанный монолог (35,28), а по количеству высказываний — смешанный диалог (9,97). Средняя длина англоязычного монолога выше средней длины англоязычного диалога (25,96 и 17,8 словоупотреблений; 7,52 и 6,6 высказываний). Самым коротким и наиболее свернутым оказался англоязычный диалог. Его средняя длина составляет 17,8 словоупотреблений и 6,6 высказываний.

Количественные показатели средней длины смешанных и англоязычных текстов у мальчиков и девочек показаны в таблице 2.

Таблица 2

Тип текста / Длина текста		Смешанные		Англоязычные	
		Монолог	Диалог	Монолог	Диалог
Средняя по количеству словоупотреблений	Девочки	34,78	25,70	22,09	18,42
	Мальчики	35,71	31,85	29,0	17,25
Средняя по количеству высказываний	Девочки	7,89	8,82	6,81	6,85
	Мальчики	8,95	10,95	8,07	5,5

Количественные данные таблицы 2 показывают, что у мальчиков и девочек наиболее развернутыми являются смешанные монологи (девочки — 34,78 и 7,89; мальчики — 35,71 и 8,95), а наиболее свернутыми — англоязычные диалоги (девочки — 18,42 и 6,85; мальчики — 17,25 и 5,5). Смешанные монологи и англоязычные диалоги характеризуются примерно одинаковой длиной для обеих групп.

Существенные различия у мальчиков и девочек в длине текстов наблюдаются в смешанном диалоге и англоязычном монологе. В обоих случаях тексты мальчиков характеризуются большей длиной и по количеству словоупотреблений (31,85 и 29,0 — мальчики; 25,70 и 22,09 — девочки), и по количеству высказываний (10,95 и 8,07 — мальчики; 8,82 и 6,81 — девочки).

Выводы. Дети дошкольного возраста (5–6 лет), изучавшие английский язык в течение двух лет, способны легко продуцировать смешанные и англоязычные тексты в условиях игры. Смешанные тексты, и в первую очередь монологи, у детей этого возраста характеризуются большей длиной и большим объемом разнообразной информации. Элементы родного языка, функционирующие в смешанных текстах, легко восполняют лексический недостаток англоязычных высказываний. Они передают не только лингвистическую, но и прагматическую, психологическую и культурную информацию. Только смешанный текст, в котором сохраняются элементы живой разговорной речи родного языка, может обеспечить ребенку комфортное общение и не подавить его эмоциональную сферу. Видимо, поэтому на начальных этапах освоения иностранного языка смешение элементов двух языков является необходимым и типичным явлением для речи детей дошкольного возраста.

«Чистые» иноязычные тексты, являясь по своей природе искусственными, в силу бедности своего содержания не могут обеспечить ребенку успешности в коммуникации. Англоязычные диалоги оказались самыми короткими по длине у детей этого возраста.

Сопоставление смешанных и англоязычных текстов у мальчиков и девочек показало, что смешанные диалоги и иноязычные монологи характеризуются большей длиной у мальчиков, чем у девочек.

ЛИТЕРАТУРА

Митрофаненко Л.М. К вопросу о формировании иноязычной компетенции студентов неязыкового вуза // Материалы XIII научно-технической конференции. Вузовская наука — Северо-Кавказскому региону. — Т. 2. — 2009. — С. 181.

О. Н. Камшилова (Санкт-Петербург)

О ПРИРОДЕ ПЕРЕПРОИЗВОДСТВА (OVERUSE) ГРАММАТИЧЕСКИХ СТРУКТУР В ИНТЕРЪЯЗЫКЕ (на материале текстов русских школьников, изучающих английский язык)

Перепроизводство, или чрезмерное употребление (overuse) языковых единиц разного уровня — лексем, выражений, конструкций — инофонами, обучающимися неродному языку, считается характерной чертой интеръязыка, промежуточной («переходной» в терминологии А.А. Залевской) грамматики. При этом остается не вполне ясным сам характер перепроизводства. В докладе явление перепроизводства рассматривается в количественном и качественном аспектах. В частности, предлагается обсудить следующие три возможности понимания природы перепроизводства:

(a) использование лексемы / конструкции А *чаще*, чем носителями языка;

(b) использование лексемы / конструкции А *вместо* лексемы / конструкции В;

(c) использование лексемы / конструкции А *с нарушениями нормы ее использования*.

В качестве эмпирического материала использован учебный корпус текстов SPbEFL LC*. В центре внимания — одна из грамматических структур, давно отмеченная исследователями английского языка в функции *lingua franca* как факт перепроизводства в речи инофонов (Hinkel 2003, Mauranen 2003), а именно базовая грамматическая структура с субъектным предикативом SVC *Mary is a student / beautiful*.

Частота этой структуры в корпусе позволяет говорить о перепроизводстве как количественной характеристике: в подкорпусе эссе каждое третье сказуемое — именное со связкой *be*. Это вполне соответствует пониманию перепроизводства как возможности (a). Однако в целом сравнение частот употребления этой структуры с данными корпусов носителей языка не слишком отличается: в разговорном и академическом регистре носителей она также высокочастотна (*Biber et al.*). Дальнейший количественный, структурный и контекстный анализ показывает, что «злоупотребление» структурой SVC в речи русских школьников связано с серьезными отклонениями именно в плане наполнения ее компонентов: выборе грамматического класса для позиции C (существительное *vs.* прилагательное) и лексическом выборе. В результате перепроизводство структуры SVC в текстах корпуса, на наш взгляд, более соответствует возможностям (b) и (c): прозрачность и простота грамматической схемы выступают в роли удобного инструмента для оформления высказывания, при этом корректность использования структуры нарушается. Эффект перепроизводства сказывается, прежде всего, на нарушении регистра. Ошибки подобного рода не распознаются вручную и не исправляются преподавателем. Они обнаруживаются только при накоплении достаточно большого эмпирического материала с помощью корпусных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English. — Harlow, 1999.

Hinkel E. Simplicity without elegance: Features of sentences in L1 and L2 Academic texts // TESOL Quarterly, Vol.37. — № 2. — 2003. — P. 275–300;

Mauranen A. The Corpus of English as Lingua franca in Academic Settings // TESOL Quarterly, Vol.37. — № 3. — 2003. — P. 515–527.

С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург)

АНАФОРИЧЕСКИЕ МЕСТОИМЕНИЯ В РЕЧИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ И В РУССКОЙ РЕЧИ ИНОФОНОВ**

Первые дейктические единицы появляются у ребенка относительно рано, если учитывать только словесный дейксис, и одними из первых, если принимать во внимание и жесты. Указательный жест иногда считается первым

* SPbEFL LC (Корпус текстов петербургских школьников, изучающих английский язык) — URL: www.spbeflcorp.ru

** Работа осуществляется при поддержке ОИФН — проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012–2014).

дейктическим знаком, на основе которого развиваются затем все дейктические отношения.

Дейксис в языке принято делить на два типа: собственно дейксис (указание), при котором дейктическая единица указывает непосредственно на предмет, явление или ситуацию внеязыковой действительности, и вторичный/нарративный дейксис (анафору), при котором дейктическая единица связывается в речи с последующим или предшествующим участком текста и не отсылает к внеязыковой действительности напрямую (Апресян 1997). Изучению анафоры в речи детей посвящено большое количество работ (Gagarina 2004, Baylin 1992, Аврутин 2002 и др.), в которых рассматривается, как дети осваивают «взрослые» ограничения и начинают связывать анафорическое слово с антецедентом так, чтобы было однозначно понятно, к какому референту оно относится.

Здесь мы предполагаем сравнить анафору у русскоязычных детей с анафорой у инофонов, изучающих русский язык. В качестве материалов используются родительские дневники и расшифровки аудио- и видеозаписей из Фонда данных детской речи РГПУ им.Герцена и базы CHILDES, а также расшифровки детских нарративов («История о лисе») из эксперимента, проведенного Н. В. Гагариной в 2006 году (Gagarina et al. 2007). Возраст детей колеблется от 1,5 до 5 лет. Для изучения речи инофонов используются данные двух экспериментов, проведенных осенью 2012 года и весной 2013 года в группах студентов из Анголы и Китая, изучающих русский язык в России «школьным» способом и владеющих им на уровне A2-B1. Эксперимент был замаскирован под письменное учебное задание. Студентам предлагалось создать «рассказ по картинкам»; для этого использовались расположенные на одном листе картинки из «Истории о лисе». В результате было получено десять связных текстов от ангольских студентов и шесть связных текстов от китайских студентов. На втором этапе эксперимента студентам предлагалось создать свои предложения с заданными словами, в числе которых были интересующие нас дейктические единицы (*этот, он, себя, свой, там, здесь, тот, такой*). Было получено 147 отдельных предложений.

Мы рассматриваем следующие анафорические единицы: личное местоимение *он*, указательные местоимения и наречия *этот, тот, такой, так*, указательные локативные наречия группы *там* и *здесь* и возвратные местоимения *себя* и *свой*.

В детской речи все местоимения можно разделить на несколько групп в зависимости от возраста появления. Внутри каждой группы местоимения обладают сходными функциональными чертами. Это «ранние» (появляются около 2 лет) местоимения, «средние» местоимения, относящиеся ко времени «местоименного взрыва» (2,4–2,6: в этом возрасте ребенок начинает употреблять местоимения наиболее бурно; развивается падежная парадигма; приобретаются новые функции) и «поздние» (появляются после 2,6) местоимения. Из интересующих нас анафорических единиц к «ранним» относятся *этот, там, здесь* и *он*, к «средним» — *такой, так* и *тот*, к «поздним» — возвратные местоимения.

Первые анафорические конструкции возникают у ребенка с появлением местоимения *он*. Это происходит в возрасте около 2 лет (в зависимости от ребенка в 1,11–2,4), однако до 2,5 лет *он* используется редко, и анафорические контексты соседствуют с указательными. Даже в самом раннем возрасте, как только появляется анафора, проблем с ее порождением нет. Ребенок употребляет существительное, затем, в другой фразе, замещает его местоимением. Точно так же антецедент может находиться и в реплике собеседника. Местоимение может как непосредственно следовать за фразой с антецедентом, так и отстоять от нее на несколько предложений. Некоторое сомнение вызывают случаи, в которых антецедент находится далеко от местоимения-анафоры, однако, если речь до этого все время шла об одном и том же (не менялся референт), то можно констатировать анафору. У детей, особенно в диалогической речи, редко встречаются длинные цепочки анафор. В 2,7 фиксируются первые «монологоподобные» реплики, которые включают 3–4 местоимения, идущих в следующих друг за другом фразах. С возрастом, когда развиваются синтаксические отношения и ребенок осваивает «нарративный» тип речи, анафорические цепочки становятся длиннее.

Местоимение *этот*, которое в речи взрослых выступает примерно в половине случаев как анафорическое и примерно в половине случаев как указательное, для ребенка является чисто указательным. В речи детей анафора с *этот* сводится к 3% от всех употреблений и начинает использоваться только в возрасте 2,5–2,6, то есть через полгода после появления. Ни к 4, ни к 5 годам *этот* не приближается к «взрослому» уровню. Местоимение *тот*, крайне редкое в речи маленьких детей, появляется в анафорических контекстах только в конструкциях типа «*тот, который*». Здесь принято говорить не о собственно анафоре, а о «катафоре» — варианте, при котором местоимение предшествует участку текста, с которым оно связано. Катафорические конструкции рассматриваются ниже.

Указательные слова группы *такой* (*такой* и *так*) начинают использоваться анафорически около 2,4 — позже, чем *он*, но немного раньше, чем *этот*. Эти указательные единицы связываются не с одиночными словами, а с более длинными отрезками текста, клаузами. Несмотря на относительную частотность анафоры с *такой* и *так* у взрослых, в речи детей анафорические употребления остаются до 4 лет маргинальными, как и в случае с *этот*, причем главной для детей функцией является здесь «поисковая» или «функция актуализации», при которой ребенок произносит *такой/так*, если не знает, не помнит или не уверен, как передать нужную информацию, но старается донести ее до собеседника максимально точно.

Локативные наречия типа *там* приобретают способность к анафорическому употреблению после 2 лет (первый пример зафиксирован в 2,1,25). В дальнейшем количество анафорических употреблений среди локативных наречий превышает их количество среди других указательных слов, то есть дети активно используют анафору именно с локативными словами. Если с именными антецедентами ребенок предпочитает использовать *он*, а к анафоре к ситуации он практически не прибегает (отсюда редкость *этот* и

такой в анафорической функции), то для антецедентов с локативным значением он использует слова группы *там*.

Возвратные местоимения, в отличие от всех остальных, могут употребляться только в анафорических сочетаниях. Они являются «поздними» местоимениями и обычно возникают в возрасте 2,7–2,8, то есть уже после «местоименного взрыва». Анафорических ошибок, ошибок в связывании, ошибок в функционировании; вызванных неверным употреблением, коммуникативных неудач в нашем материале не обнаружено. Предположительно, ко времени их появления анафорические отношения уже усвоены на других, «ранних», местоимениях, и ребенок не испытывает трудностей с привязыванием *себя* и *свой* к нужным антецедентам. В их усвоении можно выделить две основные стратегии, в зависимости от того, с какими личными местоимениями ребенок сближает возвратные. Если а) ребенок анафорически привязывает *себя* к *я* и/или *ты* и б) набор падежных форм и значений у возвратных местоимений совпадает с соответствующим набором у местоимений-локуторов (1 и 2 лица), то можно констатировать стратегию следования за 1 и 2 лицом. Если базой для возвратных местоимений являются местоимения 3 лица и существительные, можно говорить о стратегии следования за 3 лицом. Вероятно, первоначально ребенок воспринимает возвратное местоимение как «еще одно» личное местоимение.

Отдельно нужно сказать о таком варианте анафоры, как катафорические конструкции типа «*тот, который*». Такие конструкции появляются поздно: первые употребления фиксируются в нашем материале ближе к 3 годам. У детей этот возраст разнится от 2,6 до 3,1; к 4 годам все дети способны ими оперировать. Катафорические конструкции крайне редки: было обнаружено всего 30 таких примеров. Редкости и позднему появлению в речи катафорических конструкций есть несколько объяснений. Во-первых, на ранних этапах развития речи ребенок не может порождать синтаксически сложные подчинительные конструкции. Во-вторых, в ситуации диалога, а не нарратива, ребенок не испытывает необходимости в длинных связных высказываниях (это же является причиной редкости анафорических сочетаний с указательными словами вообще). Тем не менее, с возрастом длина фразы и количество фраз в реплике ребенка растут, развиваются синтаксические представления, возникает база для появления сложных конструкций с местоимениями. Самым распространенным вариантом являются конструкции с *такой* — «*такой, как*», «*такой, который*» и т. д. Катафорическое *такой* появляется раньше других катафорических слов.

Можно предположить, что в возрасте 2,4–2,6 у ребенка существует четкое разделение местоимений по функциям. *Он* воспринимается как дефолтное анафорическое, *этот* как дефолтное указательное, *такой* как дефолтное катафорическое. Система «одно местоимение — одна функция» разрушается тогда, когда ближе к 3 годам ребенок прибавляет к анафорическим словам и указательные локативные наречия. Заметив, что некоторые слова могут равноценно употребляться в нескольких функциях, ребенок распространяет эти свойства на указательные местоимения. Таким образом, локативные наречия действуют как «авангард» указательных слов.

Что касается инофонов, то анафорические отношения уже усвоены ими в родных языках, и ошибок в связывании практически не появляется, за исключением ошибочного употребления возвратных местоимений. Основным анафорическим местоимением, как и у детей и у русскоязычных взрослых, является *он*. Указательные местоимения и наречия также используются анафорически без ошибок и в стандартной для взрослой речи пропорции. Отклонений в «разрешении» анафоры, то есть в том, насколько далеко антецедент может отстоять от анафорического местоимения без ущерба для понимания, замечено не было. Практически не появляется примеров с конкуренцией антецедентов — текстов, при восприятии которых слушатель/читатель может неправильно понять, к какому именно существительному относится анафорическое местоимение (1), что встречается в детских нарративах (2).

(1) *Лиса с началом угрожать хищная птица и оно отпускало рыба в плоским. Лиса продолжает угрожать хищная птица до оно собирало рыбу.*

(2) *А потом он съел. Это он рот открыл. А потом к нему вот этот прилетел. А потом он вот это взял. А он его догнал* (3,9,29).

Анафорические цепочки не превышают одного-двух местоимений. Это значение находится в пределах нормы для взрослого русскоязычного носителя; ребенок в подобном рассказе может произнести до пятнадцати местоимений без возвращения к существительному. Возможно, при устном эксперименте и у инофонов этот показатель был бы выше.

В некоторых случаях, однако, информанты избегают местоимений вообще и добиваются связности текстов только с помощью повтора существительных. Это можно считать «стратегией избегания», при которой инофон намеренно не использует сложные языковые единицы, если он сомневается в том, правильно ли он порождает высказывание.

Основную трудность для инофонов представляют возвратные местоимения. Многие испытуемые или воспринимают *свой* как синоним местоимения *его, мой* или *твой*, а *себя* - как синоним *меня*, или используют только замороженные идиомы типа «*чувствовать себя*», или вообще заменяют заданное местоимение другим, обычно личным.

Это явление имеет межъязыковое объяснение. Русский язык, в котором возвратные местоимения не несут значения лица и в котором особым образом обозначается кореферентность субъекту предложения, в этом смысле типологически редок. Нетривиальное значение русских возвратных местоимений инофону достаточно трудно как вычленить из речи окружающих, так и освоить «школьным способом». Поэтому нофоны стараются заменить слово с расплывчатым значением на одно из понятных местоимений или приписать слову *свой* более узкое значение какого-то одного лица.

Другой распространенной у инофонов ошибкой, связанной с анафорой, является неправильное приписывание рода и числа. Известно, что инофоны периодически пользуются «стратегией любой граммемы», механизм которой можно представить себе следующим образом: инофон предполагает, что слово необходимо поставить в определенную грамматическую форму; при этом он не знает, не помнит или не уверен в том, какой именно падеж, род и т. д. требуется. Берется первая пришедшая на ум форма и подставляется

в интересующий контекст; ни на синтаксическое окружение, ни на семантику при этом не обращается внимания. «Стратегия любой граммемы» чаще всего затрагивает падежные формы существительных и личные формы глаголов, однако может появиться и при анафорическом согласовании местоимения с существительным (3).

(3) *Один день* ***ворона*** *заметила рыбу на столе.* ***Он унес*** *рыбу в дерево.*

Таким образом, для русскоязычного ребенка главными ограничениями при освоении анафорических отношений являются недостаточный уровень развития синтаксиса, отсутствие необходимости в длинных связных нарративах и отчасти когнитивные характеристики. Так, ребенок не отслеживает, понимает или нет его собеседник, и поэтому может построить высказывание, в котором анафорическое местоимение будет гипотетически связываться больше чем с одним антецедентом. Такая путаница антецедентов вызовет в диалоге с взрослым собеседником коммуникативную неудачу. С другой стороны, в отличие от инофонов, дети не испытывают затруднений с «поздними» местоимениями *себя* и *свой* и практически не ошибаются в выборе формы.

Инофоны начинают изучать русский язык как второй, когда анафорические отношения в родных языках уже освоены, и не испытывают когнитивных затруднений. Основные проблемы здесь связаны с интерференцией родного языка и с развитием индивидуальной грамматической системы каждого испытуемого: «формальные» ошибки не являются уникальными для местоимений, а затрагивают всю грамматику.

ЛИТЕРАТУРА

Аврутин С. Усвоение языка// Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. — М., 2002.

Baylin J. F. LF Movement of Anaphors and the Acquisition of Embedded clauses in Russian// Language Acquisition. — 1992. 2(4). — P. 307-335.

Gagarina N. The hare hugs the rabbit. He is white ... Who is white? Pronominal anaphora in Russian// ZAS papers in linguistic. — Berlin, 2004. — № 35.– P. 139-170.

Gagarina N., Kühnast M., Steinkrüger P. Diskurskohäsive Mittel in Sprachewerb und Kreolsprachen: Intersentiale anaphorische Beziehungen. — Berlin, 2007.

И. В. Крылова (Санкт-Петербург)

ОСВОЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО И СИНТАКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ У ДЕТЕЙ-ПОЛИЛИНГВОВ

Дети с билингвизмом и полилингвизмом нередко оказываются пациентами детского психиатрического стационара. В среднем в общении они используют от двух до четырех языков — русский и родной язык, который зависел от того, из какой страны приехали родители детей. Подлинный билингвизм не наблюдался ни у одного пациента, чаще дети лучше владели родным языком и слабо — русским. Были отдельные случаи, когда национальный язык являлся для ребенка второстепенным.

В нашем исследовании принимало участие 40 детей в возрасте от 10 до 15 лет. Исследование проводилось на базе ГКУЗ ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина.

Уровень владения русским языком выявлялся с помощью применения следующих методов: свободная беседа, анкетирование, тестирование, пересказ прочитанного текста, составление рассказа по сюжетной картине и серии сюжетных картин, выполнение письменных упражнений на словообразование и словоизменение, придумывание предложений с заданными словосочетаниями.

На момент обследования все дети владели в разной степени русским языком, но при этом индивидуальном уровне погружения в языковую систему прослеживались общие закономерности нарушения морфологического и синтаксического компонента языковой системы. Ошибки были организованы по правилам, определяемым тем, что двуязычие носило несбалансированный характер; первичная языковая система детей была доминантной и мешала полноценному развитию русского языка. Билингвизм развивался стихийно, родители не планировали заранее языка общения с ребенком, сами плохо владели им, поэтому не могли контролировать речь ребенка и обращать внимание на недостатки речи. Дети в домашних условиях говорили только на родном языке. Общение в социуме проходило в рамках родной диаспоры. У большинства начальная ступень образования была пройдена в условиях своей страны, хотя несколько человек начали обучение с 1 класса в России. Овладение русским языком чаще начиналось в критический период для билингвизма (8–11 лет), что и отражалось на семантике неродного языка.

При первичном диагностическом обследовании выявилась значительная трудность понимания синтаксически сложных фраз. У детей было нарушено восприятие и понимание высказываний в зависимости от их грамматической формы. Отмечался импрессивный и экспрессивный аграмматизм. Наибольшую трудность вызывало понимание префиксальных изменений глагольных форм, понимание отношений между двумя предметами, выраженными конструкцией с предлогом. Наблюдались ошибки в понимании семантически далеких и близких предлогов. Недоступным было понимание инвертированных конструкций, даже с опорой на наглядность.

При исследовании экспрессивной речи наибольшую сложность представляло употребление служебных частей речи (предлогов, союзов, междометий) в сложных логико-грамматических конструкциях. В предложениях часто нарушался порядок слов, иногда связный текст представлял набор слов или словосочетаний. Редко использовались лексические повторы, личные местоимения и наречия. Дети неверно определяли предлог и флексию. Возникали трудности одновременного оперирования двумя языковыми единицами, которые свидетельствовали о несформированности языковых обобщений.

Мы каждая месяц оплачиваем за Интернет (девочка 13,2,4), *Сделать голодовк — это очень вредно для здоровья человека. В кино, которую я смотрела, там девочке взяли на плен* (девочка 12,4,11), *Когда я мазать кремом, у меня бывать бархатный руки* (девочка 14, 2,22), *У девочки сидевшего на скамейке выражение лица было с горей* (девочка 10,4,28), *Война для каждой страна впечатляет глубокие рана. Я хорошо провожу каникулы на лагерях* (девочка 13, 6,14), *Моя подруга сделать мне хорошую шутку, но я не сердиться, а наоборот, смеяться* (девочка 13,6,14).

Со стороны лексического строя речи отмечается преобладание номинативного словаря, основные обобщающие понятия у большинства были сформированы. Однако выявилось ограниченное употребление атрибутивного и предикативного словаря. Глагольные формы использовались в основном в инфинитиве. Подбор антонимов и синонимов вызвал огромное затруднение или был недоступен.

Страдали функции словоизменения и словообразования всех самостоятельных частей речи. Нарушение словоизменения выражалось в неправильном изменении существительных по падежам; образовании множественного числа глаголов настоящего времени и образовании глаголов прошедшего и будущего времени; согласовании имен существительных с числительными. Например: *одно окно, два окон, пять оконов, одно платье, два платьев, пять платов.* В меньшей степени нарушение словоизменения касалось образования множественного числа имен существительных. Навык словообразования был слабо развит, пациенты постоянно совершали ошибки:

- при образовании имен прилагательных от существительных (чашка из фарфора — *фарфорная чашка*, блюдо из глины — *глинное блюдо*, карандаш из дерева — *деревняный карандаш*, змей из бумаги — *бумаженный змей*, шапка из меха — *мехная шапка*, стул из пластмассы — *пластмассный стул*, варенье из слив — *сливочное варенье*, сок из груш — *грушный сок*);
- при образовании существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (кукла — *куклочка*, ложка — *ложик*, книга — *книжок*, сапог — *сапожи*, кровать — *кроватик*);
- при образовании притяжательных прилагательных (хвост петуха — *петучий хвост*, хвост кота — *котичий хвост*, *котяристый хвост,* голова верблюда — *верблюдья голова*, голова страуса — *страустья голова*).

Достаточно сохранным оставалось образование глаголов от существительных и вызывало затруднение образование прилагательных от существительных.

Таким образом, можно говорить о том, что языковая культура билингвов развивается в неодинаковых условиях, так как чаще всего русский язык выступает вторым, рабочим языком для ограниченного временными рамками общения со всеми вытекающими семантическими и логико-грамматическими проблемами.

Т.В. Кузьмина, Е. А. Огородникова, Э. И. Столярова, С. П. Пак, Т. В. Пранова (Санкт-Петербург)

К ВОПРОСУ О НЕНОРМАТИВНОЙ НОМИНАЦИИ В РУССКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ

В последнее время в связи с необходимостью организации обучения инофонов русскому языку встает вопрос о создании специальных обучающих и диагностических методик, использующих возможности современных ин-

формационных технологий (Кузьмина и др., 2012; Огородникова и др., 2012). Разработка таких методик требует учета типичных ошибок в именовании объектов окружающей действительности, зафиксированных в русской речи инофонов. В данном материале (за редким исключением) представлены случаи ненормативного употребления существительных детьми-инофонами в возрасте от 7 до 14 лет, проживающими в РФ более одного года и обучающимися в общеобразовательных школах Санкт-Петербурга*.

При рассмотрении ненормативного словоупотребления в речевой практике иноязычного ребенка следует учитывать степень его знакомства с именуемым объектом. Жизненный опыт детей не велик, с рядом предметов они могут быть не знакомы или знакомы поверхностно. Безусловно, это оказывает влияние на динамику освоения слов, а также на характер «ошибок» в их употреблении.

1. **Предмет (референт) не знаком ребенку, наименование не знакомо**

В подобных случаях дети обычно отказываются называть предмет: например, Элнур, Низами часть овощей при предъявлении картинок не назвали, в частности спаржу, капусту кольраби. Действительно, с этими овощами они, скорей всего, не знакомы.

Возможно также случайное именование, например, на вопрос из чего сделаны сахарница и чайник? Феруза И. ответила: *Из кристалла*. Однако даже ответы подобные этому, в случайности которого можно усомниться, достаточно редки.

2. При назывании **знакомых предметов, имеющих в языке более чем одно наименование,** может быть использовано знакомое «книжное» слово, тогда как носители русского языка как родного предпочитают разговорный вариант. Примеры таких именований нередки: Феруза И. назвала градусник — *термометром;* Элнур и Низами при назывании овощей использовали слова *морковь, картофель*, а не *морковка*, *картошка*. При этом слово, относящееся к книжному стилю речи, употребляется иноязычными детьми не только в ситуациях тестирования, опроса на занятии, но и в непринужденной беседе.

3. **Референт знаком, наименование не знакомо или мало знакомо, недоосвоено** — данные ситуации достаточно частотны, между ними иногда очень сложно провести грань. Для разграничения, а значит, для изучения этих ситуаций, необходимо проводить экспериментальные исследования. При этом в качестве информативного показателя может выступать не только количество ошибочных или низкочастотных наименований, но и время реакции инофонов. Серьезного рассмотрения требует также вопрос о том, как пополняются пассивный и активный словарный запас инофонов: каковы условия активизации слова, что способствует, а что мешает этому процессу. Анализ ненормативных именований показывает, что в том случае, когда слово освоено на уровне пассива, не активизировано или недостаточно активизировано, оно будет заменяться другими словами. Также могут быть избраны другие тактики, дающие возможность реализовать коммуникативное намерение, например, использование невербальных форм коммуникации, позволяющие избежать употребления слова.

* Авторы выражают благодарность Е.А. Мурадовой за помощь в сборе материала.

В ситуациях, когда необходимо назвать не объект, а действие или признак, слово может быть заменено жестом, например, Шохруза использовала жест (пальцами показала ширину объекта), когда преподаватель «забраковал» слово *маленький* по отношению к тонкому стволу дерева. Замена жестом наименования предмета возможна в ситуациях, когда предмет находится в зоне видимости, в этом случае применяется указательный жест. К такой тактике обычно прибегают дети раннего возраста. Инофоны, безусловно, тоже пользуются указательными жестами, когда есть такая необходимость и возможность.

Заменой незнакомого или малознакомого слова может быть описательное именование, в частности, названа функция, назначение, сфера употребления или принадлежность объекта. Сара о градуснике: *Температуру* <мерить>; Сара о лейке: *Это наливают... для цветов;* Элнур о моркови: *Зайчики любят;* Самир о машине скорой помощи: *Это машина доктора*.

Другой вариант описательного именования — называние свойства объекта. Например, взрослый респондент — китайский аспирант заменил существительное «свекла» прилагательным *красное*.

Возможен также перенос наименования: называется предмет, связанный отношениями смежности с предметом, который необходимо назвать. Абубакир о лейке: *букет* (после упоминания о цветах).

Мы видим, что в случаях, когда референт знаком ребенку, а наименование недоосвоено, предмет в высказывании именуется (отказы от именования редки), но при этом часто даются ошибочное наименование, в которых, однако, просматриваются основания для переноса названия одного предмета на другой. Например, Идрис о зеркале*: - «У вас нет окно?»* — объекты имеют общие свойства.

Объекты, имеющие общую референцию, часто получают единое наименование: Самир сахарницу назвал *кружкой* — объекты относятся к одной референтной группе и имеют общие свойства. Шохруза, пытаясь дать именование павлину, назвала его *петухом*; Идрис называет и блузку, и куртку *кофтой*; Аликбер и Навои назвали сапоги *туфлями*; Феруза Х. стрекозу назвала *бабочкой*. Подобные именования не учитывают дифференциальных признаков объектов — видовые наименования нивелируются: одно из таких наименований замещает все прочие. В речи русскоязычных детей аналогичные ненормативные употребления слов (лексико-семантические инновации) описаны С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2000). Данное явление указывает проявляющуюся в речевом поведении инофона тенденцию к симплификации (упрощению) формирующейся ментальной лексической системы. (О симплификации пишет в своих работах, посвященных двуязычию, А. А. Залевская. Применительно к речи ребенка, осваивающего русский язык как первый и как второй, термин «симплификация» использует С. Н. Цейтлин.)

В ряде случаев детям неизвестны ограничения, накладываемые лексической сочетаемостью слов, так, Феруза Х. пробку от шампанского назвала *крышкой*. (Подобное явление в речи русскоязычных детей также описано в работах С. Н. Цейтлин (1997; 2000).)

Как особую тактику, избираемую для именования объекта, следует рассматривать порождение словообразовательной инновации, т. е. конструирование ребенком слова, совпадающее с планом содержания неизвестной или малоизвестной нормативной лексической единицы. Например, Феруза И. называет *поливальником* лейку, после того, как преподаватель сообщил, что из этого предмета поливают цветы; Аликбер лейку назвал *поливкой*, наушники (головные телефоны) — *слушальники*.

Иногда сконструированные детьми слова имеют общий корень с нормативным словом: *масленица* вм. *масленка*, *сольница* вм. *солонка*. Очевидно, что дети в подобных случаях ориентируются на освоенную ими словообразовательную модель или на конкретный образец.

Смешение слов, принадлежащих к одному словообразовательному гнезду, в которых элемент/элементы значения выражаются аффиксальными морфемами, — еще один тип ненормативных именований инофонов. Подобные сбои происходят не только при продуцировании высказываний, но и при восприятии, например, Феруза Х. явно не улавливала разницы между словами *заяц* и *зайчиха* — в данном случае игнорируется половая принадлежность животного. Идрису дается задание нарисовать лицо человека с носом из виноградинки, он нарисовал на месте носа гроздь винограда. Значение слова *виноградинка* не понял. Магомет явно не разграничивает слова *кошка* и *котенок*, *лев* и *львенок* — игнорируется возрастные характеристики животных.

В ряде случаев смешиваются не только однокоренные слова, но и слова, далекие по смыслу, однако имеющие сходство в звучании: Феруза И. назвала табуретку *таблеткой*. Динара смешивает слова *лед* и *мед*.

Иногда происходит нечто похожее на контаминацию слов: Идрис надел треуголку, прицепил к поясу игрушечный меч: *Я пиратор*. Очевидно, имел в виду пирата: закрывал рукой глаз и говорил: *Мне надо так*.

4. **Сложные наименования малознакомого предмета**, состоящие из двух слов — прилагательного и существительного, — «упрощаются»: ребенок называет одно слово — существительное. Например, Феруза Х. о божьей коровке — *коровка*, Хидояр о лыжных палках — *лыжи*. Эти два примера, вероятней всего, не имеют одной причины, свидетельствуют о разных процессах, изучение которых также необходимо. При их проведение планируется использовать инструментальные методики, позволяющие фиксировать ответные реакции инофонов и динамику освоения ими лексического состава русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

Кузьмина Т. В., Огородникова *Е. А., Столярова Э. И., Пак С. П., Охарева Н. Г.* К вопросу об использовании комплекса специализированных программ при обучении инофонов русскому языку // Проблемы онтолингвистики — 2012: материалы международной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева и 130-летию со дня рождения К.И.Чуковского. — СПб., 2012. — С. 605–609.

Огородникова Е. А., Столярова *Э. И., Балякова А. А., Пак С. П., Кузьмина Т. В.* Адаптация методик тренинга слухоречевой функции к задачам освоения русского языка инофонами //Анализ разговорной русской речи. — СПб., 2012. — С. 69–74.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.

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

А. С. Панина (Москва)

ОШИБКИ ЯПОНСКИХ СТУДЕНТОВ В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СОЧЕТАЕМОСТИ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЗАДАЧ ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ

Интерференция родного языка — частая причина ошибок при создании текста на иностранном языке, особенно у начинающих. Единицы иностранного языка при этом используются не непосредственно, а как переводные эквиваленты родных, причем автор текста исходит из того, что все свойства у родного и иностранного слова совпадают. Ошибки возникают, когда на самом деле эквивалентности нет. Важным источником информации о том, каковы свойства иностранных лексем, служит, разумеется, двуязычный словарь.

В данной статье мы рассмотрим некоторые ошибки в употреблении русских глаголов японскими студентами и постараемся проследить их связь со сведениями, приводимыми в нескольких популярных японско-русских словарях.

Не рассматривая морфологические аномалии — неправильно построенные формы самих глаголов (такие как *останоВиется* вместо *останавливается*) и их зависимых (*тростей* вместо *тростью*), — а также ошибки в употреблении вида (*он гладил собаку и опять начал идти*, вместо *погладил*), мы сосредоточимся только на лексическом выборе и на ошибках в управлении. Предметом рассмотрения будет три типа ошибок: неправильный выбор глагольной лексемы, неправильное оформление актантов и отсутствие обязательных актантов. Для таких ошибок, с одной стороны, высока вероятность влияния японского языка (тогда как, скажем, неправильное согласование по роду не может быть калькой с японского, так как в нем нет грамматической категории рода); с другой стороны, знания о лексической сочетаемости, необходимые для того, чтобы их избежать, представляют собой именно тот тип информации, которую естественно искать в словарях. Анализ ошибок призван помочь в ответе на вопрос, в какой степени преподаватель русского языка может рассчитывать, что его японские слушатели обеспечены этой информацией, а также, в перспективе, послужить улучшению двуязычных словарей.

В качестве материала использовано 21 домашнее задание японоговорящих студентов Токийского университета, изучавших русский язык как иностранный в течение одного года. Задание представляет собой сочинение по короткому рассказу в картинках (за человеком увязывается собака, он пытается ее прогнать, она не уходит и на последней картинке спит в его кровати); к картинкам прилагался небольшой список слов с переводами, но без грамматической информации, и большинство студентов их использовало,

хотя это не было обязательным требованием. Материал включает 304 употребления глаголов, в среднем 13 — 17 на одно сочинение. Представлен 71 глагол, из них самые частотные — *идти* (38 примеров) и четыре глагола, данные в списке (*гладить* — 22 примера, *отгонять* — 20, *сердиться* — 19, *размахивать* — 17). Кроме того, привлекались отдельные примеры из сочинений тех же студентов на тему «Я показываю город своей русской знакомой».

1. Неправильный выбор лексемы

В данной группе есть несколько ошибок, механизм которых не вполне понятен (например, *[собака]* ***имела*** *радостный сон* — возможно, вместо '*видела сон*' под влиянием английского языка; для японского эта конструкция так же нехарактерна, как и для русского). Однако для большинства примеров можно достаточно уверенно предположить причину в русском или японском языке.

В примере *Джентльмен скажил ей* ***вернуться***. *Но собака еще шла за ним* глагол *вернуться* явно использован вместо *уйти* под влиянием японского *kaeru*. Этот японский глагол значит 'возвращаться к себе' и может употребляться без указания конечной точки, когда важнее, что субъект перестал находиться в исходной точке — например, в контекстах вроде русского *Мне здесь надоело, я ухожу* [*домой*]. Хотя в большинстве случаев *вернуться* — адекватный перевод для *kaeru*, данная ошибка (и такая же в другой работе) показывает, что контексты, где *kaeru* соответствует *уйти*, нуждаются в том, чтобы преподаватель специально обратил на них внимание слушателей.

Примеры *когда человек среднего возраста идет, он* ***смотрит*** *на одну собаку* и *человек ходил на улице и* ***смотрел*** *собаку*, очевидно, представляют собой использование *смотреть* вместо *видеть*. В японском языке обеим этим лексемам соответствует глагол *miru*, так что различать их — нетривиальная задача для студента. Однако, например, в словаре (Того 1988) это противопоставление поясняется в самом конце статьи *смотреть* — после переносных значений, коллокаций и списка синонимов (среди которых *видеть* нет), и пользователь может просто не догадаться дочитать до этого места.

Более широкое значение японского слова привело к ошибке и в следующих двух примерах: *собака <...> наконец* ***вошла*** *в его кровать* и *окно в комнате Семена Семеньича открывалося. <...> Следом за этом, собака* ***входила*** *в комнату* (т. е. она забралась в комнату через окно). В обоих случаях следовало бы употребить не *войти*, а *влезть* или *забраться*. На выбор явно повлиял японский глагол *hairu* — его русским эквивалентом часто действительно является *войти*, но в самом японском глаголе способ движения не конкретизирован. Аналогичный пример есть в сочинениях о прогулке по городу: *Анна* ***пришла*** *в Японию к мне* вместо *приехала*, неправильно выбран частный эквивалент для неконкретизированного глагола *kuru* 'двигаться к наблюдателю'.

Впрочем, ошибочный выбор лексемы не всегда вызывается интерференцией. Так, в примере *он* ***открыет*** *собаку* студент, скорее всего, исходил не

из японских аналогов *открывать* (у них нет соответствующего значения), а из какого-то словарного описания глагола *mitsukeru* 'найти' (ср. *открыть новый вид бабочек*). В частности, японско-русский словарь (Фудзинума 2000) дает *открывать* в статье *mitsukeru* после *находить* и *обнаруживать*, но перед *видеть* и *замечать*. Чтобы сделать правильный выбор, нужно достаточно подробное объяснение разницы между этими частичными синонимами.

Словарь способствовал ошибке, кажется, и в примере *Он рассердился на нее, поэтому* ***размахивался*** *его трость и отгонял ее*. Маловероятно, чтобы студент здесь зачем-то пытался образовать пассив от *размахивать* (**его трость размахивалась*); зато в русско-японском словаре (Вакури 1992) есть статья *размахаться* без сведений о модели управления и с неточным толкованием 'начать махать' (на самом деле основным компонентом значения является, скорее, 'махать интенсивно и неконтролируемо'). Этот словарь не помешал бы пользователю скалькировать управление японского переходного глагола *furimawasu* 'размахивать' и получить приведенное выше сочетание вместо *замахал своей тростью*. (Еще один пример ненадежности словаря (Вакури 1992) — глагол *уставляться* с примером *книги уставились на полке*, сомнительный с точки зрения современного русского языка; именно он, скорее всего, дал фразу *Вдоль улицы* ***уставляются*** *магазины платьей и рестораны* в одном из сочинений о прогулке по городу).

2. Неправильное оформление актантов

Как было видно выше, ошибки в предложном и падежном оформлении актантов могут сопровождать неправильно выбранную лексему (и служить дополнительным сигналом о том, что она выбрана неправильно). Однако довольно большое количество таких ошибок, 38, встретилось при правильно выбранных русских глаголах.

В тексте от лица собаки *Он покурил и* ***посмотрел меня***. *Я был очень рад*, в отличие от приведенного выше *человек смотрит собаку*, эквивалент выбран верно. Однако ему приписана переходность японского *miru*. Дополнительную трудность для учащихся создает то, что *смотреть* может управлять винительным падежом с другим типом объекта — со зрелищами: *смотреть представление / фильм / гонку* и т. п. Тем не менее, сказался, скорее всего, и тот факт, что основные японские глаголы зрительного восприятия переходные; в сочинениях о прогулке есть похожий пример *мы <...>* ***любовались*** *ночной* ***вид***, на который, возможно, повлиял глагол *nagameru* 'созерцать'.

Примеры вида *Он сердился и* ***размахивал трость*** составили почти половину всех вхождений *размахивать* — 8 из 17. Глагол *размахивать* был дан в списке слов к заданию, но, как и для других слов, для него была указана только словарная форма и перевод. Многие студенты не стали уточнять его управление и употребили его по аналогии с японским переводом, переходным *furimawasu*. Единственный студент, употребивший не *размахивать*, а *махать* (и для этого, вероятно, обратившийся к словарю), не ошибся в падеже дополнения.

С глаголом *следовать* помимо сочетания *Она* ***его следовает*** (порожденного, видимо, по аналогии с переходными *ou* или *oikakeru* 'преследовать')

есть пример *Он ушел от нее, но она* ***следовала ему***. Для него возможна двоякая интерпретация: либо дательный падеж взят от другого, нефизического, значения *следовать* (*следовать правилам* и т. п.); либо здесь снова имеет место интерференция — влияние сочетания *tsuite iku/kuru* ‘идти следом’, которое управляет дативным показателем *ni*. Вторая гипотеза представляется более вероятной, поскольку нефизическое значение *следовать* студенту пришлось бы, скорее всего, искать его в словаре, и он обнаружил бы там и нужное ему сочетание с предлогом *за*.

Калькой может оказаться и пример *человек* ***ходил на улице***, а в сочинении о прогулке — *она хотела* ***ходить в*** *японском* ***городе***. По-японски сочетание *machi de aruku*, где глагол ‘ходить пешком’ управляет локативом, не является невозможным (более типичное управление для этого глагола, как и для других глаголов движения — прямое дополнение маршрута. В текстах о собаке ошибок такого рода нет, но в сочинениях о прогулке есть один пример: *глядя в витрину, люди* ***ходят улицу*** *приятно*).

Не все ошибки на управление могут быть объяснены интерференцией. Кое-что, по-видимому, вызвано обычной невнимательностью — например, один из студентов устойчиво ошибается в формах местоимения *она*, употребляя дательный вместо винительного (*он встречает собаку. Он* ***гладиет ей*** и через две фразы *Он* ***отгоняет ей***) и родительный вместо творительного (*он едёт домой* ***с неё*** *и вечером он спит* ***с неё***).

Еще у одного автора две однотипные ошибки, *она* ***раздражит ему*** и ***ей боится*** *он*, возможно, представляют собой результат неудачного обобщения. Японские эквиваленты этих слов не управляют дативом, зато по-русски существуют сочетания *кому-либо (нечто) нравится / скучно / приятно* и другие. Не исключено, что из них можно сделать ложный вывод о том, как оформляется экспериенцер при обозначениях эмоций.

Пример *ей боится он* вместо *она его боится* очень интересен еще и тем, что неправильно выбрано подлежащее. Здесь можно с уверенностью говорить о влиянии японского предиката *kowai* ‘страшно’, у которого экспериенцер выступает как топик, а подлежащим является именно стимул. Еще две ошибки в выборе подлежащего есть в сочинениях о прогулке, и это тоже случаи, когда японский и русский предикаты дают разное коммуникативное членение ситуации. Один из этих примеров, *я встретил Анну и* ***познакомил*** *мой* ***город с ней*** — точная калька с японского *shōkai suru* ‘представлять, показывать’. Другой, ***ты верна*** вместо *ты права* — влияние предиката *tadashii* ‘правильно’, у которого подлежащим может быть и субъект, как в этой фразе, и информация (ср. *твои слова верны*).

3. Отсутствие обязательных актантов

Большинство случаев эллипсиса актантов в рассмотренных работах не являются ошибками. Условия, при которых опускается подлежащее, для японского и русского совпадают в сложносочиненных предложениях: эллипсис обязателен при всех сказуемых, кроме первого. Единственный пример, где подлежащее опущено по ошибке, тоже представляет собой сочинительную конструкцию: *Ей хорошо* ***Ø*** *рада, и* ***Ø*** *думала, что он был уже ее*

хозяином — студент не учел разницы в падежах и ошибочно расценил конструкцию как однородную.

Эллипсис дополнений бывает допустимым с такими глаголами как *курить* (второй актант опущен в 9 из 10 употреблений) или *сердиться* (17 из 19). Но в 30 случаях, когда опущенными оказались актанты, обязательные к выражению, возникла проблема.

Следует отметить, что в японско-русских и русско-японских словарях, изданных в Японии, информация об обязательности актантов, как правило, не сообщается в явном виде. Судить об обязательности того или иного дополнения можно, если заметить тенденцию, что оформление обязательных актантов указывается при заглавном слове, а сведения об оформлении необязательных содержатся только в примерах, однако этот принцип не формулируется в разделе «О пользовании словарем». В частности, (Вакури 1992) вообще никак не комментирует это различие, (Фудзинума 2000) сообщает, что «указаны сильноуправляемые предлоги и падежное управление, главным образом для глаголов и прилагательных», (Того 1988) имеет особую помету — угловые скобки, — но в предисловии также определяет их содержимое как «падежное управление». Таким образом, встретив в словарной статье указание на предлог или падеж, пользователь понимает, что соответствующий актант должен быть выражен именно таким, а не каким-либо иным, способом — но не имеет формальных причин догадаться, что этот актант не может быть опущен (особенно если соответствующее японское слово способно употребляться без дополнений).

В результате студенты опускают дополнение у *следовать* (5 из 13 вхождений — примеры вида *Он замечает, что она* ***следовает Ø*** .) и *гнаться* (3 из 6 вхождений — примеры вида *Ей нравится он и она* ***гнается Ø*** .).

Аналогично, подыскивая перевод для японского *akirameru* ‘прекращать деятельность как бесперспективную’, студенты переносят на русские глаголы его сочетаемость и пишут *Она пугается и убегает, но она не* ***отказывается Ø*** . и *Он* ***примирился Ø*** **.**

Любопытный механизм можно усмотреть за эллипсисом дополнения конечной точки у *идти* (14 из 38 употреблений, ошибки вида *Он гладил собаку, потом опять начал* ***идти Ø***). Здесь весьма вероятно влияние *aruku* ‘идти пешком’, глагола образа действия. Во многих контекстах более точным эквивалентом для *идти* был бы другой японский глагол, *iku* ‘двигаться от наблюдателя’ — немаркированный глагол движения, у которого конечная точка опускается не так часто. В японском нет оппозиции *идти/ехать*, и чтобы различить эти глаголы в русском, студентам приходится обращать особое внимание на образ действия. Не исключено, что маркированный глагол *aruku*, а не нейтральный *iku*, в первое время закрепляется для них как эквивалент *идти* и провоцирует перенести его свойства на русскую единицу.

В целом, рассматривая описанные выше типы ошибок с точки зрения словарного описания лексики, можно сделать следующие выводы.

Ошибки на оформление актантов относительно слабо связаны с объемом информации в словаре. В основном необходимые сведения уже содержатся

там непосредственно или могут быть извлечены из примеров, а ошибки происходят потому, что учащиеся, судя по их текстам, к словарю не обращаются. Ошибки в выборе лексемы отчасти можно предотвратить, если одной из задач учебного словаря целенаправленно сделать описание семантических различий между исходным словом и его эквивалентом, а если эквивалентов несколько, то также между ними. В идеале следовало бы иллюстрировать соприкасающийся через выбранное слово фрагмент лексических систем обоих языков примерно в одинаковом объеме и в японско-русском, и в русско-японском словаре. Наконец, случаи ошибочного эллипсиса актантов можно было бы, как кажется, существенно сократить, если наряду с имеющейся информацией ввести в словарное описание предикатов в явном виде помету об обязательности соответствующих актантов.

ЛИТЕРАТУРА

Вакури С., ред. Иванами русско-японский словарь. — Токио: «Иванами», 1992.
Того М., ред. Русско-японский словарь изд-ва «Кэнкюся». — Токио: «Кэнкюся», 1988.
Фудзинума Т., ред. Японско-русский словарь изд-ва «Кэнкюся». — Токио: «Кэнкюся», 2000.

ПРОБЛЕМЫ РЕЧЕВОЙ ДИАГНОСТИКИ, КОРРЕКЦИИ РЕЧИ И ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

С. В. Афонин (Берлин, Германия)

КАК ОБУЧАТЬ РОДИВШИХСЯ В ГЕРМАНИИ НЕМЕЦКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ

В 60–70-е годы в Западной Германии возникла проблема обучения детей гастарбайтеров с целью их благополучной интеграции в общество, хотя под интеграцией понималась порой культурная ассимиляция. Уже в начале 90-х годов прошлого века во многих федеральных землях возникли школы с дополнительным преподаванием унаследованного языка (Herkunftssprachlicher Unterricht). Имеет смысл относить сюда же и школы двуязычного или билингвального обучения, как например Европейскую школу Берлина.

Сегодня на территории Германии отсутствует обоснованная теория преподавания унаследованного языка (Türmann 2003: 163), в нашем случае русского, но, судя по появляющимся в разных федеральных землях планам обучения детей с унаследованным ненемецким (то есть турецким, французским, итальянским и т. д.) языком можно говорить о принципах обучения, выдвигающихся государственными структурами, и рекомендациях методистов по преподаванию иностранного языка и родного, которыми руководствуются учителя (Rahmenplan Rheinland-Pfalz 2012, Bildungsplan Hamburg 2011). Целый комплекс научно-методических проблем, с которыми сталкиваются в своей работе учителя, авторы учебников (Афонин 2013: 16–23), ждет соответствующих разрешений и рекомендаций со стороны дидактики преподавания русского как второго. Тем не менее практика опережает теоретические изыскания науки, и преподавание русского как унаследованного ведется по следующим принципам.

1. Дидактика (= методика) преподавания унаследованного языка синтезирует в себе и по методам, и по содержанию обучения две методики: методику преподавания русского как родного и русского как иностранного. Это связано с уровнем развития языковых компетенций гетерогенной группы детей (Плаксина 2010, 2011, 2012 a, 2012 b, Афонин 2011, 2013).

2. Внутренняя дифференциация на уроке направлена на развитие каждого ученика.

3. На уровне предыстории семей этих детей и языков, окружающих этих детей, происходит не только признание их двуязычия и внесение соответствующей тематики на уроки, но и, ввиду желаемого развития многоязычия, признание этого факта как особо драгоценного «клада», который необходимо растить и развивать.

4. Преподавание направлено на развитие комплекса компетенций: а) функциональной коммуникативной компетенции, б) межкультурной компетенции и в) методической компетенции.

5. Терпимое отношение к ошибкам.

6. Использование русского языка как рабочего не означает исключение немецкого языка. Напротив, мы учитываем, что работаем с детьми-билингвами, на уроках отрабатывается их способность владеть двумя языками, языковые компетенции и знания этих детей, полученные в одном языке, переносятся и используются при изучении второго. Любопытно, что Е. А. Быстрова (1988: 43), говоря о языковом образовании детей в национальной школе, называет также принцип преемственности, подразумевающий установление связи нового материала с усвоенным ранее, а также «обязательную преемственность в преподавании русского языка и родного».

7. Преподавание нацелено на рефлексию и осознанное употребление языковых средств посредством контрастивного сопоставления.

8. Тематическая структура и выбор тем определяется Гамбургским планом (Bildungsplan Hamburg: 15) как принцип, заключающийся в ориентации не на грамматическую прогрессию, а на выбор тем, связанных непосредственно с жизнью и интересами ученика и его жизненным опытом. Темы, организованные в куррикулуме по спиральному принципу, ведут ученика к средствам языка, соединяя их друг с другом посредством интегративного подхода. Интересно, что Е. А. Быстрова (1988: 58–61) уже в 1980-е годы отмечала необходимость индивидуализации обучения и большей ориентации на интересы и жизненный опыт детей, так как несоблюдение этого приводит к спаду интереса к предмету у детей, изучающих русский язык в национальной школе. Сегодня этот принцип, воплощенный в учебниках по русскому языку как иностранному и выражающийся в последовательном соотношении цепочки (тема или ситуация — речевая интенция — грамматический материал), является, с моей точки зрения, самым спорным и проблематичным. Известно, что учителя, уже преподававшие по учебникам иностранного детям-билингвам, постепенно отказались от таких учебников и из-за отсутствия лучшего все-таки взяли учебники для детей русскоязычных монолингвов, например Т. Г. Рамзаевой, где материал подается с опорой на грамматику.

9. Межкультурное образование и воспитание. Ученики владеют разным уровнем знаний о стране предков. Изучая русский язык, они сопоставляют жизнь в Германии с жизнью людей в России. Они соотносят свой личный опыт и знания с традициями, нормами и ценностями, понимают все больше и глубже разницу между разными категориями культурного плана и учатся обходиться с этим.

10. Целостность языкового образования. Изучение языка сочетается с преподаванием музыки и искусства. Музыкальное воспитание и музыка являются и целью, и средством в языковом обучении и развитии.

11. Межпредметные связи. Исходя из принципа целостности развития личности, реализуется принцип изучения унаследованного языка посредством его связи с другими предметами школьного цикла. Речевые компетенции используются здесь для приобретения знаний и являются целью и объектом развития через накопление опыта и приобретение знаний в других областях.

12. Ориентация на практическую деятельность. При решении практических задач происходит проба способностей ребенка в русском языке, тесно связанная с когнитивным и эмоциональным миром, что, в свою очередь, способствует изучению языка.

13. Управление процессом усвоения знаний. Учителя поддерживают радость в изучении русского языка, подкрепляют процесс усвоения упражнениями, развивая коммуникативные способности каждого ребенка.

14. Прекрасным интрументом поддержки и мотивации ребенка считается европейский портфель, позволяющий документировать ученикам свои собственные успехи не только в изучении унаследованного языка, но и других языков тоже.

Заметна перекличка в существенных дидактико-методических моментах между вышеперечисленными принципами, существующими в западногерманской школе, и принципами и воззрениями советских и постсоветских ученых, занимавшихся проблемами преподавания русского языка в национальной школе (Быстрова 1988: 48–62). Сегодня, хотя и модно говорить о дидактиках и методиках преподавания *второго* языка в новых исторических условиях, нельзя забывать о том, что было сделано целой плеядой ученых, занимавшихся методикой преподавания русского как неродного.

ЛИТЕРАТУРА

Афонин С. В. Дистантное обращение и дистанция в речи русско-немецких детей-билингвов в начальной школе // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб., 2011. — С. 589–597.

Афонин С. В. Тенденции в развитии методики преподавания русского как второго родного в Германии // Zum Entwicklungsstand der Fachdidaktik des Russischen als einer Zweitsprache. Международная научно-практическая конференция «Россия и Германия: взаимодействие языков и культур». — Череповец, 2013. — С. 16–23.

Быстрова Е. А. и др. Практическая методика обучения русскому языку в средних и старших классах.– Л., 1988.

Плаксина Е. А. Фразеологизмы в языковом восприятии детей-билингвов // Фразеология, познание и культура. Международная конференция славистов. — Т.2. Дискурсивные и дидактические проблемы фразеологии. — Белгород, 2010. — С. 381–385.

Плаксина Е. А. Фонетические особенности речи немецко-русских детей-билингвов // Онтолингвистика — наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб, 2011. — С. 567–572.

Плаксина Е. А. Особенности словообразовательной деятельности детей-билингвов с русским и немецким языком // 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. — СПб., 2012. — С. 525–529.

Плаксина Е. А. Синтаксические особенности русской речи учеников-билингвов в Германии // Русская речевая культура и текст: Материалы VII Международной научной конференции. — Томск, 2012. — С. 334–338.
Плаксина Е. А. Besonderheiten des Sprachgebrauchs im Russischen bei bilingaulen deutsch-russischen Schülern (Am Beispiel der Staatlichen Europa-Schule Berlin/ Russischzweig) // Aktuelle Aspekte der Erforschung und Vermittlung der russischen Sprache und Literatur: Materialien der Internationalen wissenschaftlichen Konferenz in Halle (Saale) am 11. und 12. Oktober 2012. Hrsg.: Sergej Afonin, Swetlana Mengel, Elena Plaksina. Das Neue in Erforschung und Vermittlung des Russischen. Bd. 1. — Berlin, 2013. - S. 324–346.
Bildungsplan Grundschule: Herkunftssprachen. Hamburg. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.- Гамбург, 2011.
Rahmenplan Herkunftssprachenunterricht für die Grundschule und die Sekundarstufe I. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur. Rheinland-Pfalz. 2012.
Thürman Eike. Herkunftssprachenunterricht // Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Hrsg.: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm. 2003. — S/ 163–168.

Н. Ю. Астахова (Орёл)

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЛАБОРАТОРИИ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ОРЛОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

У создания лаборатории была своя предыстория... Весной 1994 года мне было поручено разработать спецкурс «Детская речь: особенности освоения родного языка ребенком». В это время и состоялась моя первая поездка в Санкт-Петербург, на кафедру детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, и встреча со Стеллой Наумовной Цейтлин, которая оказала мне необходимую консультативную помощь и поделилась нужной литературой. Вскоре спецкурс был разработан (он до сих пор читается на факультете педагогики и психологии), а научные, профессиональные и дружеские контакты стали крепнуть год от года.

1 сентября 1998 года на кафедре коррекционной педагогики Орловского государственного университета была создана научная лаборатория детской речи, утверждена тема исследования «Проблемы становления речи и освоения языка ребенком (в норме и при патологии)», а я стала ее научным руководителем.

В этом же году мы скрепили наши отношения с кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена договором о творческом содружестве. В рамках договора более 10 лет осуществлялось активное взаимодействие между двумя лабораториями детской речи. Мы участвовали в постоянно действующем семинаре по онтолингвистике; выступали с докладами на конференциях; проводили совместные научно-практические конференции; готовили к публикации материалы конференций; участвовали в издании научных сборников «От 0 до 2», «От 2 до 3» и «Дети о языке» и других; заполняли МакАртуровские опросники, собирали детские речения для Орловского и Российского фондов данных детской речи. Кроме того, 4 преподавателя прошли на кафедре детской речи РГПУ стажировку.

Первоначально лаборатория планировалась как межфакультетская и объединяла специалистов с разных факультетов: педагогики и психологии; филологического; факультета начального образования. Каждый сотрудник пришел в лабораторию со своими научными наработками и интересами, которые соотносились с проблемой лаборатории.

Через год на базе лаборатории детской речи была создана кафедра детской речи.

Со времени образования кафедры детской речи научную деятельность кафедры и лаборатории было уже трудно разграничить.

В этот период становятся приоритетными такие направления научных исследований:

- становление речи и освоение родного языка ребенком (в норме и при патологии);
- актуальные вопросы развития и коррекции речи детей дошкольного и школьного возраста;
- подготовка педагогов к работе по речевому развитию и лингвистическому образованию детей.

Разработка научных проблем кафедры ведется преподавателями с активным привлечением студентов, которые выполняют рефераты, курсовые и выпускные квалификационные работы, участвуют в деятельности экспериментальных площадок, выступают на конференциях и т. п. Результатом научных поисков являются диссертации, научные доклады, статьи, научно-методические пособия и пр. Так, членами лаборатории успешно защищены четыре кандидатские диссертации:

- *Е.В. Назарова* «Формирование лексико-грамматической организации речевого высказывания у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи», 2000 год, научный руководитель — канд. пед. наук, доцент Л. Б. Халилова, МПГУ, г. Москва;
- *Е. А. Ставцева* «Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста», 2002 год, научный руководитель — канд. пед. наук, проф. В. И. Яшина, МПГУ, г. Москва;
- *А. В. Демина* «Формирование диалогической речи как средства социализации слабослышащих учащихся во внеурочной деятельности», 2010 год, научный руководитель — канд. пед. наук, проф. Е. А. Малхасьян, МГГУ им. М. А. Шолохова, г. Москва;
- *Т. М. Аксиненко* «Формирование коммуникативной компетенции студентов на основе осознания системности лингводидактических знаний», 2011 год, научный руководитель — докт. пед. наук, проф. В. Н. Сорокоумова, ОГУ, г. Орёл.

В 2010 году завершила диссертационное исследование *Н. В. Мельникова* на тему «Формирование образности речи детей старшего дошкольного возраста на основе восприятия литературных произведений писателей-орловцев» (научный руководитель — канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Астахова, ОГУ, г. Орёл);

В 2011 году *В. Н. Макарова* защитила докторскую диссертацию на тему «Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей до-

школьного возраста в системе непрерывного профессионального образования».

В настоящее время работают над диссертационными исследованиями:

Начиная с 2001 года, члены лаборатории осуществляли руководство и непосредственно участвовали в работе городских и кафедральных экспериментальных площадок, реализуя следующие проекты:

• *«Формирование образности речи детей старшего дошкольного возраста»* (2001 — 2007гг. - ЦРР МДОУ - Д/С № 35). Научный руководитель — канд. пед. наук, доц. В.Н. Макарова.

• *«Формирование эмоционально-оценочной лексики у детей старшего дошкольного возраста»* (2003–2006 гг. - МДОУ Д/С №45). Научный руководитель — канд. пед. наук, доц. Е. А. Ставцева.

• *«Развитие словесного творчества у детей дошкольного возраста в разных видах художественной деятельности»* (с сентября 2006 г. — ЦРР МДОУ — Д/С №56). Научный руководитель — канд. пед. наук, доц. Е. А. Ставцева.

• *«Обучение детей дошкольного возраста разным типам связных высказываний»* (с января 2007 г. — ЦРР МДОУ — Д/С № 35). Научный руководитель — канд. пед. наук, проф. кафедры В. Н. Макарова.

• *«Формирование образности речи детей старшего дошкольного возраста на основе восприятия литературных произведений писателей-орловцев»* (2003–2008 гг. — МДОУ №22 и НШДС №72 г. Орла). Научный руководитель — канд. пед. наук, доц. Н. Ю. Астахова.

По результатам деятельности экспериментальных площадок был опубликован ряд методических пособий для педагогов дошкольных образовательных учреждений, студентов дошкольных отделений педвузов и колледжей: «Учим детей выражать эмоции и чувства на родном языке» (2004 г.); «Изучаем речь детей» (2006 г.); «Формирование образности речи у детей старшего дошкольного возраста» (2006 г.); «Путешествие в страну настроений» (2007 г.); «Диагностика развития речи дошкольников» (2007 г.); «Учим дошкольников образной речи» (2008 г.); «Формирование образности речи старших дошкольников в процессе ознакомления с рассказами И.С.Тургенева природоведческого характера» (2008 г.);«Путешествие в сказку» (2009 г.); «Формирование образной речи старших дошкольников на материале рассказа М.М.Пришвина «Золотой луг» и стихотворения Е.А.Благининой «Одуванчик» (2010 г.).

В 2010–2012 годах было издано 3 монографии: «Подготовка педагогов к речевому и лингвистическому развитию детей дошкольного возраста в системе непрерывного профессионального образования: теоретико-методологическое обоснование концепции» — *В. Н. Макарова* (2010);. «Становление профессиональных коммуникативных компетенций в процессе университетского обучения» — *Т. М. Аксиненко* (2010); «Теоретико-методологические основы формирования диалогической речи слабослышащих учащихся» — *А. В. Демина (2012)*.

Конференции, проведенные кафедрой и лабораторией детской речи ОГУ, в которых принимали активное участие преподаватели и аспиранты кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, инициировали в Орловской области

целый ряд мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических кадров: *круглый стол* по проблеме лингвистического образования детей с привлечением специалистов ОГУ, МПГУ, РГПУ им. Герцена, школ и ДОУ области; *областной семинар* работников дошкольного образования г. Орла и области, получивший широкий резонанс среди работников ДОУ области, так как в результате его работы были восстановлены занятия по развитию речи в сетке занятий ДОУ; в течение года действовал организованный совместно с Областным институтом усовершенствования учителей областной семинар «Вопросы теории и методики развития речи детей». Были созданы и успешно функционировали научные экспериментальные площадки по формированию речи дошкольников, результаты деятельности которых были широко использованы авторским составом ВНИК при разработке методических рекомендаций к «Комплексной региональной программе творческого развития детей дошкольного возраста» (Орёл, 1998 г.).

Благодаря целенаправленной работе лабораторий детской речи в РПГУ и ОГУ все-таки удалось привлечь внимание научного сообщества к проблемам детской речи, добиться понимания важности изучения речи ребенка и закономерностей ее развития как в образовательном процессе вуза, так и в ДОУ.

С 2010-2011 учебного года, когда на факультете педагогики и психологии произошла структурная реорганизация, лаборатория детской речи продолжила свою деятельность в рамках кафедры «Технологий психолого-педагогического и специального образования», изменился кадровый состав лаборатории, произошло разграничение сфер научных интересов. В лаборатории детской речи продолжаются исследования в рамках прежней темы «Актуальные вопросы развития речи детей дошкольного и школьного возраста (в норме и при патологии) и новой — «Технологии формирования коммуникативной компетенции у детей (в норме и при патологии) и у студентов вуза».

М. Н. Быстрова (Москва)

РАЗВИТИЕ ПРОЦЕССОВ ПОНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ 3–6 лет

Современные концепции модернизации образования, новые требования к содержанию и методике нацеливают специалистов на формирование ключевых компетентностей. Однако результаты мониторингов, государственных экзаменов, независимых международных обследований констатируют у школьников низкий уровень восприятия, осмысления, анализа текстовой информации.

Наш опыт работы с детьми дошкольного и начального школьного возраста показывает, что целенаправленная и последовательная работа по формированию текстовой деятельности и развитию аналитических и речевых способностей у детей начиная с 3 лет практически снимает большинство проблем, обозначаемых в современной школьной практике: в начальной

школе наши дети выполняют задания повышенной трудности по анализу текста*, лучше других решают математические задачи (поскольку хорошо анализируют условие задачи), легче усваивают учебные познавательные тексты по предмету «Окружающий мир» и др. У них высокий уровень рефлексии, социальной адаптации, познавательных интересов.

Понимание текста — сложная деятельность, включающая речевые, когнитивные, логические действия и операции, знания о мире. Поэтому при организации работы с дошкольниками мы ставим целью развитие и формирование слушания как вида речевой деятельности, анализа текста, процессов понимания; речевых способностей; когнитивных и логических операций; фоновых знаний.

1. Слушание является онтогенетически исходным видом речевой деятельности. Традиционным способом (прослушивание текста, затем пересказ или ответы на вопросы, касающиеся воспроизведения готовой информации) слушание формируется недостаточно эффективно. Проблема заключается в том, что дети воспринимают в тексте лишь ту информацию, которая описана словами. Неполное понимание можно заметить на материале текстов, содержащих так называемую опущенную информацию.

Например, в сказке «Куцая лиса» («Букварь» Д.и Е. Тихомировых) лисица в ответ на предложение главной героини расстаться со своим хвостом заявила, что, будь у нее самой хвост целый, она бы говорить подобное не стала. Взрослому человеку ясно, что таким способом выражен отказ, но маленькие дети без направляющих вопросов педагога этого понять не могут. Если после чтения сказки спросить, согласились ли лисицы избавиться от своих хвостов, дети обычно отвечают: «Да, согласились».

Необходимо специально учить дошкольников анализу текста в соответствии с их возрастными возможностями. Для этого внутри действующей программы нами видоизменена система занятий: отобраны художественные произведения (часть текстов заменена в силу несоответствия возрасту и иных причин), к каждому составлен план-сценарий обсуждения, прописаны речевые и логические задания, направленные на решение задач образовательной области «коммуникация» (Быстрова 2011).

У детей 3–4 лет мы формируем умение целенаправленно отвечать на поставленный вопрос. Так, на вопрос «где?» следует называть место действия, на вопрос «когда?» — время события, на вопрос «почему?» — причину события, на вопрос «зачем» — цель и т. п. Это умение можно рассматривать в качестве пропедевтического для последующего изучения синтаксиса. Мы также учим детей отвечать на разные типы вопросов. Например, к сказке Е.Бехлеровой «Капустный лист» задаются вопросы «Как зайчик помог воробью?», « Кого зайчик встретил раньше: бабочку или мышку?» и т. п.

Для обеспечения понимания в этом возрасте требуется использование средств материализации (игрушек и картинок), а также драматизация и игры с персонажами.

* Тестирование выпускников начальной школы в мае 2012 г. показало следующие результаты: 100% выполнение заданий на «4», 85% — на «5», 48% — заданий повышенной сложности.

При последовательном управлении 3–4-летние дети способны делать минимальные самостоятельные выводы и определять свое отношение к героям. Уже 4-летних детей мы приучаем к полному анализу ситуации.

Например, сказка «Петух и лиса» позволяет обсудить с детьми ситуацию с позиций психологической теории деятельности, выделяя следующие моменты: *проблема, обстоятельства* (лиса украла петуха и намерена съесть его; жизнь петушка в опасности); *цели лисы (*пообедать); *цели петушка* (спастись); *последовательность его действий,* направленных на свое спасение (петух выстроил свое поведение, сначала вызвав симпатию у лисы, а затем стал подсказывать ей, как поступить); *результаты:* достиг ли петушок своей цели (абсолютно), решила ли лиса свою задачу (не смогла полакомиться петушком); почему лисе не удалось пообедать («повелась» на лесть и стала выполнять то, что нужно было петушку, а не ей самой); *способы достижения цели (*петух не сказал прямо: «открой пасть, я хочу на волю»; ему неважно было, что именно прокричит лиса своим преследователям, — главное, чтобы она стала выполнять его советы и разжала зубы).

Детям 4–5 лет доступны самостоятельные обобщения относительно характера персонажа, отношений героев, их поведения. Под руководством педагога дети могут строить оценочные суждения (оценка является необходимой составляющей процесса понимания) и соотносить содержательные линии с подобными событиями из личного опыта. Так, читая сказку К. Ушинского «Ветер и солнце», мы просим детей повторить важную мысль: «Лаской и добротой можно сделать гораздо больше, чем гневом». Затем задаем вопросы: «Как вы думаете, это высказывание относится только лишь к Солнышку и Ветру? А в нашей с вами жизни нужно ли учитывать это правило? Как надо относиться к людям: с добротой, уважением и любовью или же со злобой и другими плохими чувствами?»

Для фиксирования последовательности событий в этой возрастной группе можно, наряду с картинками и игрушками, применять символическое обозначение предметов и действий (например, педагог одновременно с чтением сказки рисует фломастером на доске кошачью лапку или клюв вороны; далее дети рассказывают текст или его фрагмент, опираясь на эти изображения). Активно используется такая форма работы, как практический опыт. Например, к сказке «Два жадных медвежонка» (которую мы перенесли в группу 5–6 лет) мы предлагаем детям с помощью последовательных вопросов взрослого поделить сыр (используя пластинку из желтого пластилина) так, как это делала лиса в сказке.

Мы учим детей отмечать фоновую информацию и детали текста, собирать недостающую информацию. Например, к сказке «Колосок» задаются вопросы «Какие игры называются в тексте? (Лапта, чехарда.) Как в них играют?», «В какое время года происходят события? Как вы это поняли?» (По сказкам: «Лисичка-сестричка и волк», «Капустный лист» и др.).

Детям 5–6 лет доступны уже довольно сложные по структуре и содержанию тексты, они могут давать дифференцированную оценку, воспринимать модальный компонент, делать выводы, обобщая разрозненные фрагменты информации. Длинные, а также сложные тексты среднего объема мы раз-

биваем на части. Перед тем, как рассказывать последующий фрагмент, задаем вопросы на прогнозирование развития отдельных сюжетных линий. Приведем несколько вопросов к китайской сказке «Желтый аист»: «Удалось ли студенту Ми отплатить хозяину чайной за его доброту? Почему вы так решили?», «Как вел себя мандарин?», «Если человек богат, можно ли так безобразничать?»

В планах-сценариях обсуждения используются выделенные нами схемы, например: проблема — варианты решения — выбор героя — анализ результатов (удалось справиться с проблемой или же: и задачи не решил, и новых бед натворил; в чем ошибка и т. п.).

Следует отметить, что после разбора содержания не нужно специально обучать детей пересказу: они с удовольствием дома рассказывают сказки во всех подробностях.

2. Работа по тексту получает свое продолжение в игровых упражнениях (в которых сохраняются герои, ситуации или темы). Эти упражнения позволяют отработать семантические, словообразовательные, словоизменительные, синтаксические умения по программе. Вместо привычных заданий с абстрактным материалом («Скажи наоборот: высокий - ...»), мы используем возможности текста («Мачеха злая, а Аленушка...»). Таким образом, литературный и речевой компоненты мотивируют друг друга, экономится время на освоение материала, увязываются знания из двух предметных областей (Быстрова 2011). Например, после обсуждения сказки «Желтый аист» задаем вопросы «Что значит: аист длинноногий?», «Скажите по-другому: у аиста красный клюв, белые крылья, длинная шея».

3. В понимании задействованы различные когнитивные механизмы и способности человека, поэтому наше обучение включает построение самостоятельных обобщений информации на основе текстового материала, введение операции инференции (получение выводного знания, не содержащегося в тексте непосредственно), прогнозирование, верификацию информации (анализ по признаку истинности/ложности) и исправление фрагмента. Ошибки могут быть следующих типов: по *фактическому содержанию* (для младшего возраста — по основному содержанию, позже — на несущественные детали текста), *на интерпретацию событий*, а также ошибки, исправление которых стимулирует *языковое образование* (например, буквальное понимание выражений, использованных в тексте в переносном смысле) (Быстрова 2012).

4. Большое внимание мы уделяем систематизации и развитию у детей так называемых *знаний о мире*. Текстовый материал используется для того, чтобы приучить детей собирать дополнительную информацию. Например, после обсуждения сказки «Желтый аист» дети вспоминают все, что им известно о Китае; при ознакомлении с ненецкой сказкой «Кукушка» педагог рассказывает об особенностях быта ненцев. Ко многим текстам в помощь педагогу подобран материал из интернета для поддержания содержательного разговора с детьми.

Большое число заданий построено на основе логических операций. Задания носят комплексный характер и направлены одновременно на решение

различных задач. После чтения сказки дети под руководством педагога строят ферму, активно используя соответствующую лексику (веранда, черепица, ягненок — ягнята.., грядки, удобрения, семена, всходы, саженцы...), сами отбирают нужные предметы из нескольких вариантов, например: хижина, высотный дом, сельский дом; животные и птицы дикие и домашние; техника разная и т. п. Педагог направляет действия детей, задает вопросы: почему, дети выбрали лошадь и отказались от медведя; чем коровы питаются летом, чем — зимой; какая одежда уместна для работы в саду; зачем нужно вырывать с грядок сорняки и т. д.; иногда предлагает неверные варианты решения, которые дети сами исправляют. Используются также соответствующие иллюстрации.

Таким образом, предлагаемая технология обучения детей 3–6 лет позволяет на практике реализовать современные требования формирования основ следующих актуальных компетенций: познавательной деятельности, общения, информационных технологий, ценностно-смысловой ориентации в мире и др. (Зимняя 2004).

ЛИТЕРАТУРА

Быстрова М. Н. Информационный компонент понимания текста //Теория и практика преподавания русского языка в учебных заведениях всех типов: Коллективная монография, посвященная 85-летию профессора М. Р. Львова.– М., 2012. — С.141–145.

Быстрова М. Н. Развитие аналитических видов речевой деятельности // Онтолингвистика — наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2011г.). — СПб., 2011. — С. 616–619.

Быстрова М. Н. Формирование основ языкового анализа на материале художественного текста у детей 4–6 лет // 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 (24–26апреля 2012 г.). — СПб., 2012. — С. 566–569.

Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — М., 2004.

Е. Л. Кудрявцева (Грайфсвальд, Германия)

АНКЕТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ НА НАЛИЧИЕ И УРОВЕНЬ СБАЛАНСИРОВАННОСТИ ЕСТЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА (дошкольное учреждение и переход в начальную школу)*

В полилингвальном и поликультурном обществе (практически любой город с населением более 30000 человек) в образовательном учреждении моноэтнические детские группы — редкость. Чаще мы сталкиваемся с

* Благодарность за помощь в создании теста и первичную апробацию: Инне Соколовой (Италия), Юлии Забудкиной (ФРГ). В настоящее время тест проходит вторичную апробацию в 11 странах мира (ок. 250 участников).

ситуациями, когда (1) в регулярной учебной группе объединены моно- и би(поли)лингвы, имеющие общие задачи с точки зрения усвоения учебной программы и приблизительно общий уровень предварительной подготовки; (2) наряду с регулярными учебными группами создаются вспомогательные учебные группы (для школ РФ т.н. «русские классы») в пропедевтических целях (подготовка по русскому языку для посещения регулярных занятий по предметам на русском языке).

В описанных выше ситуациях многоязычия для определения языковой и коммуникативной компетенции следует учесть следующее:

• является ли ребенок естественным билингвом (с раннего дошкольного возраста, русский и другой родной язык функционируют как языки ближайшего социума, семейного окружения и воспринимаются детьми как «родные») (см. подробнее: Кудрявцева 2012, а и б);

• воспринимает ли ребенок русский язык как неродной (какова степень владения русским и другим родным языком в письменной и устной формах и культурой стран носителей языка как родного);

• является ли он монолингвом с русским как иностранным (опять же актуален вопрос об уровне владения языком и культурой).

Для определения уровня владения русским языком существует множество тестов. Например, тесты для детей младшего и среднего школьного возраста, разработанные при Институте русского языка им. А. С. Пушкина в Москве или детский Европейский языковой портфолио (издание «Златоуст», СПб.), позволяющий ученику дать оценку своим компетенциям в чтении, аудировании, письме и говорении на русском языке как родном/ неродном/ иностранном. В последнем отсутствует социокультурный (или этнокультурный) компонент. Между тем и ученику, и педагогу важно знать, как воспринимается русский язык (как родной, неродной или иностранный), насколько это восприятие связано со знаниями культуры, традиций России и учетом их в повседневной жизни. Если в языке есть внутренняя потребность, он оценивается как родной; если необходимость его использования навязана социумом, то это неродной язык; временная неидентифицируемая с личной потребностью необходимость позволяет определить язык как иностранный.

При наличии в учебной группе естественных билингвов к ним необходим особый подход, направленный не только на развитие коммуникативной компетенции (в случае с монолингвами, изучающими русский как иностранный, можно говорить скорее о развитии ЗУНов, поскольку происходит не «присвоение», а «усвоение» материала), но и на поддержание равновесия между родными языками и культурами. В связи с этим в дополнение к тестам с лингвистической доминантой необходимо (при возникновении у ведущего учителя впечатления, что один или несколько учащихся являются естественными билингвами) проведение теста на наличие естественного билингвизма и степень его проявления.

Подобные тесты уже существуют. Например, проект под руководством сотрудников университета Фридриха Шиллера (Йена, ФРГ) и института ZAS (Берлин) (Наталья Гагарина и Натали Топаж) «Migration and Societal Integration — the Research Consortium» (Language acquisition as a window to social integration among Russian language minority children). В рамках данного проекта (ФРГ-Израиль, до 2012 г.) дети, чьи предки были мигрантами (первое и второе поколение мигрантов, родившиеся на исторической родине старшего поколения или в стране постмиграционного пребывания), должны были при помощи вопросов анкеты (лингво-культуроведческой, с лингвистической доминантой) определиться как «русские» или «немцы»/ «израильтяне».

Другим примером может служить тест (также лингвокультуроведческий, с лингвистической доминантой), который был проведен сотрудниками университета Кобленц-Ландау под руководством профессора Ганса Райха. Преимуществом этого теста было предъявление тестируемым детям не только аудио- и текстового материала, но и картинок (образного ряда). Почему это необходимо при выявлении наличия естественного билингвизма? При наличии двух родных языков «нейтральным» сигналом может быть только визуальный образ, не типичный для одной из национальных картин мира (не-матрешка или не-часы-с-кукушкой) или типичный для обеих национальных картин мира, но имеющий в каждой из них свое наименование. На каком языке (или, соответственно, каким наименованием) отреагирует тестируемый на данный раздражитель — определяет его родной язык (первичный в данной ситуации) в свете владением им экстралингвистической информацией.

Освоение, например, букв происходит через звуко-графический образ, комплексное восприятие системы элементов и их интерпретацию ребенком в системе двух родных культур и языков (см. подробнее: Ершова, Кудрявцева 2012).

Итак, с нашей точки зрения, необходимо проведение тестирования на наличие естественного билингвизма и уровень сбалансированности языков у детей в ДОУ (подготовительная группа, в первую очередь). При тестировании особое внимание следует уделить степени сбалансированности «переключения кодов» как языковых/ речевых, так и культурных (при разделении проявлений code-switching и code-mixing). По нашим наблюдениям, сбалансированность «переключения кодов» свидетельствует о сбалансированности естественного билингвизма и высоком интеграционном потенциале ребенка.

При проведении тестирования важно учесть следующее:

• оптимально, если тест проводит не педагог, обучающий ребенка, и не его родители, а посторонние люди (по типу «внешнего мониторинга»);

• необходимо указать пол, возраст ребенка, данные о родителях (кто говорит на каком языке, кто чаще с ребенком, вывозят ли ребенка на историческую родину);

• в рамках тестирования не стоит задавать вопросы, требующие ответа «да» или «нет» (или вопросы множественного выбора), равно как вопросы типа «тебе нравится или не нравится» (ребенок, в зависимости от возраста, отреагирует на первую или вторую часть вопроса как «раздражитель» и просто повторит ее, не задумываясь);

• ни в коем случае не предупреждать тестируемых, что вопрос будет повторен на другом родном языке, иначе дети сократят высказывание на обоих языках (тем более, что только часть вопросов дублируется на втором родном языке);

• вопросы оптимально вводить через образ (рисунок); изображения должны быть (1) «многоярусными» (билингвы, по нашему опыту, видят фоновые фрагменты рисунка столь же хорошо, как и основные); (2) нейтральными с т.з. принадлежности к одной национальной картине мира (чтобы ребенок мог описать их на любом языке, по своему выбору); (3) однозначно относимыми к одной национальной картине мира (тестируемый должен проявить свои экстралингвистические компетенции, определить, к какой картине мира относится образ, и описать его на соответствующем языке);

• текстовые вопросы лучше всего предъявлять как аудио-текст (с соответствующей скоростью предъявления);

• вопросы оптимально задавать на двух (предполагаемых) родных языках (чередуя последовательность языков в одном вопросе с небольшими вариациями постановки вопроса, чтобы понять, на какой раздражитель отреагировал ребенок; или — как вариант — ставя вопросы последовательно то на одном, то на другом языке). Инструкцию (при переспросе) давать на другом языке — не на языке вопроса, — чтобы определить проблему (язык или содержание теста).

Чтобы результаты были достоверными, необходимо, чтобы вопросы задавали именно носители языка (т. е. вопросы на разных языках не может задавать один человек). Ребенок ассоциирует язык с человеком, и лучше не нарушать правила «один человек — один язык». Двуязычный ребенок чувствителен к языку и заметит (возможно, на бессознательном уровне), что взрослый, который задает ему вопросы, на одном из языков говорит не так хорошо, как на другом. Это повлияет на ответы ребенка. В зависимости от собеседников и согласно используемому в общении с ними языку наша личность меняется. Билингв, разговаривая с немцем, будет больше ощущать себя немцем, с русским – русским.

Тестирующий не должен показывать, что он знает другой язык, только в этом случае ребенок будет стараться отвечать на одном языке, не смешивая два, которыми он владеет. Билингвы в разговоре с другими билингвами, владеющими теми же языками, имеют тенденцию смешивать языки. В разговоре с монолингвами это встречается намного реже.

Только при таких условиях важно отметить, на каком языке будет отвечать ребенок. Ответ должен быть на том же языке, на котором был задан вопрос, ответ на другом языке приравнивается к языковому смешению.

Педагоги, проводившие апробацию теста (Швейцария, Австрия, ФРГ, Италия и Испания), отметили, что дети часто «не задумываясь» отвечают на вопрос на том языке, на котором его задают (что является свидетельством естественного билингвизма, если ответ адекватен и в экстралингвистическом плане, т. е. с учетом традиций общества и возможных ожиданий спрашивающего). Например, наша коллега из Австрии пишет: «Я спрашиваю на русском, мне отвечают на русском. Если ребенок не знает слова на русском,

то он молчит, реже говорит, что знает, что это, но не знает по-русски. Можно ли в этом случае просить сказать, как знает?» Да, можно. Но такие ответы следует отличать от тех, когда слово не на русском языке «выскакивает» само. Также важно отмечать смешение ребенком в речи слов двух родных языков.

При проведении нашего теста допустима помощь, в зависимости от типа задания она может быть разной:

• перевод на другой язык (см. выше, для текстовых заданий);

• пример выполнения заданий (для заданий с опорой на визуальный образ).

При анализе тестов необходимо дифференцировать вопросы и ответы в зависимости от возраста ребенка, с учетом этапов языкового развития: на начальных этапах часто встречается смешение кода, которое постепенно уменьшается на последующих этапах. Возможно, речь здесь идет о том же лингвистическом процессе, который наблюдается у монолингвов: вначале они используют небольшое количество имеющихся у них лексических элементов, не всегда правильно употребляя их, и только позже, с расширением словаря, употребляют слова более точно (возможен вариант 5–6, 6–8, 8–10 лет).

Оптимальная выборка — одновозрастные дети двух групп:

• дети из смешанных семей (например, русский и армянка) в монолингвальном обществе;

• дети из монолингвальных семей (например, армянская семья) в монолингвальном обществе с иным языком (например, русским).

Сам тест включает в себя несколько разделов и проводится по 4 направлениям: **визуальное** (предъявление иллюстраций с предложением различного типа заданий по их анализу и интерпретации) и **аудио-восприятие** (опрос), **чтение и письмо** (для пишущих на 2х языках билингвов); а также **опрос родителей и педагогов**. Задания теста имеют культуространоведческую доминанту. Вы можете запросить их у автора настоящей статьи (info@bilingual-online.net).

В качестве примера кратко опишем тест для русско-немецких билингвов (немецкая часть заданий может быть заменена на другой язык, который является родным для тестируемого).

В начале тестирования уточняется и записывается информация о родителях, сроке проживания в новой стране, о возрасте ребенка и родителей на момент, когда они покинули историческую родину, о языках, которые являются средством общения в семье.

При проведении **первой части теста (визуальной)** ребенку предъявляют зашурованные картинки с изображениями животных и продуктов питания или предметов домашнего обихода; сюжетные картинки («На дороге — транспорт и пассажиры»); картинки со «спрятанными» в них буквами (например, окно) и словами;... изображения персонажей мультфильмов (могущие быть «прочитаны» в связи с каждой из культур, носителем коих является ребенок) и задают вопросы, дублируемые с вариациями (не полное повторение) на двух языках: *Знаешь ли ты этих персонажей мультфильмов? Назови их! Расскажи, какие они. Weisst du, wer das ist? Wie sie heissen?*

Welchen Charakter haben sie? Тестирующий при этом обращает внимание на следующее:

• на каком языке отвечает ребенок (например, названы ли персонажи Золушка или Aschenputtel, царь или король/ König, Буратино или Пиноккио, Змей Горыныч или дракон/ Drache) и насколько бегло; есть ли смешение слов на двух языках и когда оно проявляется (зависит ли это от темы коммуникации));

• что именно замечает ребенок на картинке (предметы только первого или первого и второго планов);

• как происходит обозначение увиденного: через краткое определение или через описание; на каком языке описываются характерные черты персонажей (и характерны ли они для данного героя в данной стране) и насколько свободно/последовательно применение этого языка (соответствует ли избранный ребенком язык языку родины персонажа).

Анализ первой части теста позволит прийти к заключению о том, ориентирован ребенок на русский язык/ другой родной язык (и соотносится ли это с культурным компонентом, насколько) или мы сталкиваемся со сбалансированным билингвизмом.

Вторая часть теста — опрос ребенка, аудиоформа — содержит вопросы на двух языках, дублирующие друг друга (*А твой номер телефона? Kannst Du Dein Tel.Nr. auch auf Deutsch sagen?*) или близкие по содержанию, но содержащие вариативную часть (*Какие языки ты знаешь? Зачем нужен русский язык? Wer braucht die deutsche Sprache?*). Большая часть вопросов позволяет определить, носителем какого языка себя осознает ребенок и какие сферы жизни ребенка каждый из языков обслуживает. Также важно отметить поведенческую (невербальную) реакцию при диалоге, вызванную вопросами — какой из культур она свойственна (вербальное и небербальное приветствие и прощание, согласие-несогласие, выражение протеста...).

Опрос родителей (следующая часть теста) представляет собой анкету, которая содержит вопросы о языковом окружении ребенка и истории появления и функционирования языков в его жизни (Например, *Как давно Вы находитесь в неодноязычном окружении? Как давно (с какого возраста) находится в нем ребенок? Ребенок посещает детский сад/ школу? Русские, или билингвальные, или национальные? У Вас в семье есть носители русского/ немецкого языка как родного?*). Блок вопросов для родителей/ воспитателей посвящен поведению ребенка в ситуации (*Замечаете ли Вы различия в поведении ребенка при общении с русскоязычными и немецкоязычными детьми/ взрослыми в однотипной ситуации? Если да, то в чем они выражаются. Чье поведение (манеры) копирует ребенок в немецкоязычном/ русскоязычном окружении?*).

В итоге проведения тестирования получается документ — конспект ответов ребенка и родителей/ воспитателей — набранные на PC или записанные от руки, четким почерком; рисунки и записи самого ребенка (желательно к конспекту приложить аудоизапись).

Оценка результатов тестирования и опроса складывается, прежде всего, из оценки типов и уровня сбалансированности переключений кодов, оценки развернутости ответов ребенка на обоих языках, богатства лексики, правильности словоупотребления и грамматических конструкций. Данные опроса родителей используются для выявления причин недостаточной сбалансированности или невладения ребенком письменной (и) или устной формой одного из родных языков. Опрос педагогов важен для корректировки данных, полученных при опросе родителей, и сбора информации о материалах и методиках, используемых при обучении билингвов и способствующих отработке «переключения кодов» разных типов в коммуникации.

Итоги тестирования и опроса можно использовать не только в научных, но и в практических целях: при создании УМК и учебных материалов нового поколения для обучения билингвов не только русскому языку, но и предметам основного цикла.

ЛИТЕРАТУРА

Ершова Е., Кудрявцева Е. (научн. консульт.) Речевая палитра: Пропедевтикум с логопедической доминантой для билингвов. Эл. книга на диске. Aufl. 1. — Рига, 2012.

Кудрявцева Е. Л., Попова М. В. Русский как один из языков двуязычного ребенка: Методологические и методические аспекты// Филология и культура. Philology and Culture. — 2012. — № 2 (28). — С. 99–102

Кудрявцева Е. Л. Естественный билингвизм как феномен культуры. — Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Petrikova5/pdf_doc/14_kudrjavceva.pdf

Кудрявцева Е. Л. Билингвизм // Наука. — № 6. — 2012: специальный выпуск Израильского международного научно-информационного журнала, посвященного конференции «Воспитание достойного поколения — важная задача государства». — Ашдод, 2012. — С. 28–42

О. Л. Леханова, Л. В. Ивлева (Череповец)

СОСТОЯНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В соответствие с новыми ФГОС обязательное изучение иностранного языка предусмотрено со 2 класса общеобразовательной школы, что актуализирует изучение вопроса о наличии у детей предпосылок к речевой деятельности на иностранном языке. Одним из аспектов рассматриваемой проблемы является вопрос о готовности к освоению иностранного языка дошкольников с нарушениями речи, т.к. большая часть таких детей по решению родителей и с учётом требований территориального приоритета при выборе школы поступают в обычные классы общеобразовательной школы.

В литературе выделяются разные подходы к определению предпосылок к овладению иностранным языком, которые можно условно разделить на две группы: когнитивные и коммуникативные. Наиболее подробно описаны когнитивные предпосылки. Так А. И. Яцикевичус (1970) пишет о таких предпосылках к изучению иностранного языка, как чувствительность слу-

хового аппарата; продуктивность вербальной памяти; способность замечать и изменять структурные вариации языка. В работах И. А. Зимней (1985), А. А. Леонтьева (1985) и др. выделяются такие предпосылки, как: логика построения цепи суждений; актуализация наиболее вероятных для данного вербального контекста гипотез; скорость языкового общения (выявление языкового правила); слуховая дифференциальная чувствительность; количество и качество оперативных единиц памяти. Е. И. Негневицкая (1987), З. Я. Футерман (1984) и др. выделяют такие важные качества, как: продолжительная концентрация внимания, способность к целенаправленной деятельности, владение достаточным лексическим запасом и запасом речевых моделей родного языка для удовлетворения коммуникативных нужд. М. М. Гохлернер и Г. В. Ейгер (1983) считают, что немаловажное для иноязычной речевой деятельности чувство языка основано на нервной модели вербальных элементов, которая представляет собой сложное динамическое образование, включающее модель коммуникативной ситуации, вербальной реакции на эту ситуацию и достигнутого результата в изменении коммуникативной ситуации. По мнению М. К. Кабардова и Е. В. Арцишевской (1995), существует два вида иноязычных способностей: коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические. Коммуникативно-речевые способности включают индивидуально-психологические и психофизиологические особенности, обеспечивающие успешное взаимодействие и успешное решение коммуникативных задач. Когнитивно-лингвистические способности подразумевают такие индивидуально-психологические и психофизиологические особенности личности, которые способствуют быстрому формированию умений и навыков при усвоении языковой системы (лексики, фонетики, грамматики). В целом природа способностей к изучению иностранных языков определяется общим уровнем развития языковой способности, наличием универсальных механизмов инициации, поддержки, развития и завершения общения.

При ОНР языковая способность дефицитарна. Исследователи (О. Е. Грибова 1995; Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова 2001; Т. А. Фотекова 1994 и др.) указывают как на языковые, так и на коммуникативные трудности детей: нарушение формирования всех компонентов языковой системы (малый объём словаря, стойкие аграмматизмы, примитивность использования синтаксических конструкций и др.), дефицитарность языковой способности, нарушения общения (низкий уровень развития коммуникативной потребности, незрелость средств и форм общения, отсутствие вариативных коммуникативных моделей, рассогласование связи между вербальной и невербальной системой знаков, нарушения внутренних кодовых переходов и др.). Однако вопрос о готовности детей с ОНР к изучению иностранных языков изучен недостаточно. С целью изучения предпосылок к изучению иностранных языков у детей с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками было организовано экспериментальное исследование. В нем принимали участие 40 детей из групп общей и коррекционной направленности МДОУ «Детский сад комбинированного вида № 23» г. Череповца. Выборка была представлена 20 шестилетними детьми с нормально развивающейся речью и тем же количеством сверстников с третьим уровнем развития речи по классификации Р. Е. Левиной. Основными методами исследования стали: наблюдение, беседа, психолого-педагогический эксперимент, метод изучения продуктов деятельности. Исходя из структуры способности к изучению иностранных языков, все диагностические методы были сгруппированы в два блока: коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический.

В целом результаты исследования показали, что дошкольники с общим недоразвитием речи обладают низкой способностью к имитации речи, имеют стойкие нарушения фонематического восприятия, допускают ошибки в произношении даже легких слов. Для детей с нарушениями речи внешний образ слова и его значение являются единым неразрывным конструктом, контексты употребления лексем стереотипны и косны. В общении дети демонстрируют трудности налаживания контактов, неспособность оценивать свои поступки и поступки товарища, руководствуясь единой шкалой значений, а также сужение круга общения и явные трудности понимания коммуникативного партнёра. Чаще всего такие дети слабо инициативны в общении, не готовы его поддерживать, не могут развивать общение в новых условиях на новые темы и обозначить коммуникативными средствами завершение общения. Дети с ОНР продемонстрировали трудности осознания отличительных признаков родного языка, не хотели размышлять на эти темы, крайне редко могли ответить на вопрос: «На каком языке ты говоришь?». Выяснилось, что у таких детей связь звучания слова и его семантики размыта, они редко готовы к освоению синонимов. При выполнении заданий на переименование (методика Л. С. Выготского), дети продемонстрировали наличие жесткой связи между наименованием и признаками объекта. Например, когда детям предлагалось представить, что собаку стали называть коровой, на вопрос: «Будет ли она мычать?», — практически все дети ответили положительно, за исключением отказавшихся от выполнения задания.

Полученные результаты позволили также предположить, что группа дошкольников с ОНР неоднородна: у части детей на первый план выходят нарушения коммуникативно-речевого порядка, у других детей — когнитивно-лингвистические нарушения, а третья подгруппа имеет комплексное недоразвитие когнитивно-лингвистического и коммуникативно-речевого компонентов. Однако данные выводы требуют уточнения на большей выборке и нуждаются в дополнительной систематизации и уточнении. В целом полученные сведения доказывают, что дети с ОНР нуждаются в особой работе по их подготовке к изучению иностранного языка в школе.

ЛИТЕРАТУРА

Гохлернер М. М.. Ейгер *Г.В.* Психологические механизмы чувства языка // Вопросы психологии. — 1983. — № 4. — С. 137–142.

Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Дефектология. — 1995. — № 6 — С. 7–16.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1985.

Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. — 1996 . — С. 34–50.
Лалаева Р. И., Серебрякова *Н. В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. — СПб., 2000.
Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком// Иностранные языки в школе. — 1985. — №5. — С. 24–29.
Леханова О. Л. Состояние когнитивных предпосылок речи у детей с речевым недоразвитием // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2008. — № 3. — С. 173–180.
Негневицкая Е. И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе — 1987. — №6. — С. 20–26.
Фотекова Т. А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи //Дефектология — 1994. — № 2. — С. 9–14.
Футерман З. Я. Иностранный язык в детском саду. — Киев, 1984.

Н. Ю. Астахова, О. Д. Медюха (Орёл)

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА, В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ТОНКИХ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК

В процессе подготовки к экспериментальной работе мы ознакомились с содержанием «Теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения», адаптированного в 2002 году кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, с целью использования его в констатирующем эксперименте; отобрали методики для выявления уровня развития мелкой моторики рук у детей третьего года жизни (Венгер и др. 1988, Земцова 2005) и на их основе провели обследование детей. Кроме того, нами было проведено анкетирование пяти воспитателей с целью выяснения некоторых вопросов развития речи и мелкой моторики рук детей третьего года жизни.

В результате исследования мы выяснили, что у детей с нарушениями речи отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук. Педагоги отмечают, что для детей с нарушениями речи тренировка движений пальцев и кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие, способствующим улучшению артикуляционных движений, подготовки кисти руки к рисованию и в дальнейшем к письму.

Исследование уровня развития мелкой моторики посредством рисуночных методик и наблюдений за деятельностью детей показали, что детям сложно понять, откуда надо начать и где заканчивать линии. Дети не соблюдали инструкции педагога при выполнении заданий, заходили за контур рисунка. Линии рисунка получались неровными, прерывистыми, не регулировалась сила нажима на карандаш. Манипулятивные действия с предметами сочетались с предметными действиями. Детям требовалось гораздо большее количество проб и примериваний для выполнения некоторых действий, в частности, переливания воды и перекладывания мелких предметов. Их общая моторная неловкость и недостаточность тонкой моторики обуславливают несформированность навыков самообслуживания: многие затруднялись в использовании ложки в процессе еды, испытывали большие трудности при раздевании и одевании, в предметно-игровых действиях.

У детей третьего года жизни в процессе наблюдения выявлено отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

Нами было замечено, что чем лучше развита мелкая моторика, тем лучше развита речь детей (Даниил С., Светлана Д.), чем ниже уровень развития мелкой моторики, тем ниже уровень коммуникативного и речевого развития (Ангелина А., Руслан Л., Олег М.).

Исследование коммуникативного и речевого развития детей с помощью теста МакАртуровского опросника показало, что самые длинные предложения у детей экспериментальной группы состоят из двух-трех слов. Дети не употребляют предложений, включающих вводные слова, не используют в речи союзы. Их речь аграмматична, изобилует малопонятными лепетными словами или отдельными звукокомплексами. Дети используют примитивные грамматические конструкции, затрудняются связно выразить свою мысль. При изложении своих мыслей дети допускают много ошибок в построении даже простых предложений.

Полученные данные свидетельствуют о том, что необходимо целенаправленное развитие мелкой моторики рук детей третьего года жизни. Результаты констатирующего этапа эксперимента позволили сделать вывод о необходимости целенаправленной и систематической работы по развитию мелкой моторики рук у двухлетних детей, воспитывающихся в доме ребенка. В связи с этим был проведен формирующий этап исследования с детьми экспериментальной группы.

Эксперименту предшествовала предварительная работа. Необходимость предварительной работы обусловлена непосредственным участием в экспериментальной работе педагогов дома ребенка, ознакомления их с методами и приемами совершенствования моторики рук у детей. В октябре был проведен педагогический совет на тему «Развитие мелкой моторики». Даны советы педагогам по развитию мелкой моторики, организована выставка разнообразного дидактического материала с целью показать, с помощью чего и как можно развивать и совершенствовать мелкую моторику у детей. На выставке были представлены разнообразные пирамидки, башни, мозаики, разъемные цепочки, вкладки, шнуровки, застежки, разборные игрушки (матрешки, пирамиды, чашки, кубики), разрезные картинки.

Формирующий этап с контрольным срезом проводился в период с октября 2011 по июнь 2012 года. В эксперименте приняли участие те же пятеро детей, что и на констатирующем этапе. Для проведения формирующего этапа был разработан учебный комплекс, направленный на развитие мелкой моторики и речи детей третьего года жизни, реализуемый в условиях дома

ребенка с привлечением специалистов. Данный комплекс состоит из двух взаимосвязанных частей и рассчитан на полгода.

Первая часть включала занятия игрового характера, разработанные экспериментатором, по развитию мелкой моторики и речи у детей. Система состояла из 34 подгрупповых занятий, проводимых исследователем 2 раза в неделю в течение шести месяцев. В связи с тем, что развитие мелкой моторики — это длительный и сложный процесс, мы считаем, что двух занятий в неделю недостаточно, поэтому привлекали других участников педагогического процесса: воспитателей, учителей-дефектологов, учителя-логопеда, музыкального работника, инструктора по физической культуре. В основу заданий было положено развитие и совершенствование тех умений, уровень владения которыми (по результатам диагностики) оказался ниже нормы.

Вторая часть включала подборку игр и игровых упражнений, проводимых специалистами на занятиях ежедневно.

Игры строились с учетом возрастных, психологических и индивидуальных особенностей ребенка; комплексности методов психологического воздействия. Были использованы упражнения по развитию речи, а также упражнения на развитие коммуникативной сферы детей; учитывался уровень возрастания сложности, доступности задания ребенку, с учетом зоны ближайшего развития детей. Каждая игра должна была вызывать положительные эмоции, создавать положительный эмоциональный фон.

Каждое занятие имело следующую структуру. Вводная часть предусматривала установление контакта с детьми, настрой на совместную работу, сообщение цели, установление эмоционального контакта между всеми участниками. В основной части реализовались программные задачи занятия посредством упражнений, направленных на развитие и совершенствование мелкой моторики рук и развитие определенных сторон речи. В заключительной части закреплялись знания, положительные эмоции, полученные от занятия, подводились итоги работы, фиксировались трудности, с которыми столкнулись дети.

Материал, подобранный для занятий, носил многофункциональный характер. Он формировал фонетико-фонематическую базу, развивал фразовую речь, речевую моторику, общую и тонкую моторику пальцев, способствовал сенсорному развитию, активизировал развитие высших психических функций, познавательной деятельности, учил играть с игрушками, ускорял процесс социальной адаптации у детей.

Каждая игра — это своеобразный тренинг, успешно развивающий моторику детей в условиях высокого эмоционального комфорта.

В связи с этим, на своих занятиях каждый педагог решал программные задачи и осуществлял работу по развитию мелкой моторики рук и речи с помощью подобранных исследователем игр и упражнений. Воспитатель в разных видах деятельности (рисование и др.) помимо программных задач (развивать восприятие детей, обогащать их сенсорный опыт путем выделения формы предметов) решал задачи по развитию мелкой моторики пальцев рук (обведение геометрических фигур по контуру поочередно то одной, то другой рукой), а также по становлению социальных навыков. Музыкальный

руководитель, развивая интерес и желание слушать музыку, подпевать, выполнять простейшие танцевальные движения, проводил пальчиковые игры с музыкальным и речевым сопровождением. Инструктор по физической культуре закреплял навыки ползания, лазанья, разнообразные действия с мячом (брать, держать, переносить, класть, бросать, катать) и т. д.

Педагог-психолог решал следующие задачи, направленные на развитие моторики:

• научить выполнять несколько действий с одним предметом и переносить знакомые действия с одного объекта на другой; выполнять с помощью взрослого несколько игровых действий, объединенных сюжетной канвой;

• содействовать желанию детей самостоятельно подбирать игрушки и атрибуты для игры, использовать предметы-заместители и т. д.; способствовать развитию соотносящих действий, направленных на усвоение детьми сенсорных эталонов (цвет, форма, величина).

При организации игр учитывалось, что способность усваивать знания, овладевать навыками и умениями не может быть развита путем принуждения. В связи с этим придавали большое значение формированию интереса детей к играм за счет использования сюрпризных моментов, ярких, интересных вспомогательных средств (картинок, игрушек, спортивного оборудования), привлекали внимание ребенка (детей) выразительной речью.

Каждое задание имело не учебную (обучающую), а игровую, коммуникативную мотивацию, проходило живо, интересно и весело.

Каждая игра занятия представляла собой своеобразный тренинг, успешно развивающий моторику детей в условиях эмоционального комфорта.

В мае-июне, после завершения формирующего обучения с экспериментальной группой детей 3 года жизни, был проведен контрольный срез с целью определения эффективности проведенной работы и выявления уровня развитости у детей мелкой моторики и речи.

Проанализировав результаты контрольного среза по методикам Л. А. Венгера и О. Н. Земцовой «Дорожки» и «Дорисуй», сделали вывод, что у детей наметилась положительная динамика развития мелкой моторики рук, внимания и контроля за собственными действиями. Число лишних линий между дорожками, отмеченное на констатирующем этапе, после формирующего этапа значительно уменьшилось. При самостоятельном рисовании дорожек № 1 и 2 дети стали понимать, откуда надо начать рисовать дорожку.

Рисование елочек также вызвало у детей меньше трудностей, чем на констатирующем этапе. Они реже выходили за контур рисунка. После нескольких повторений успешно справились с заданием 2 ребенка (Даниил С., Светлана Д.), остальные — с незначительной помощью педагога, но более четко и уверенно, чем на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, контрольный срез эксперимента выявил следующие результаты.

Высокий уровень моторики не отмечен ни у одного ребенка. Работы детей не отвечают требованиям методики, но несомненные улучшения по сравнению с констатирующим этапом эксперимента есть.

Средний уровень отмечен у троих детей (Даниил С., Ангелина А., Светлана Д.). Малыши справились с тремя заданиями методик удовлетворительно. Отмечено, что они внимательно слушали инструкцию педагога и не спеша, выполняли задание. Дети были заинтересованы в выполнении задания, старались проводить линии аккуратно. При выполнении некоторых заданий дети пытались рассуждать, давали пояснения.

Низкий уровень отмечен у двоих детей (Руслан Л., Олег М.). Дети с этим уровнем развития мелкой моторики рук не смогли перейти на более высокий уровень, но положительная динамика, несомненно, отмечается. Дети стали более собранными, внимательными, перестали спешить при выполнении заданий, данный вид деятельности стал интересовать детей, что в дальнейшем позволит продолжить коррекционную работу и совершенствовать мелкую моторику рук.

Использование МакАртуровского опросника речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста позволило нам получить следующие результаты. Активный лексикон детей увеличился, они стали употреблять в активной речи больше новых слов. Им стали доступны названия животных, игрушек, продуктов питания, действий и признаков, которые до формирующего этапа исследования не использовались в речи.

Дети научились понимать простые инструкции, отвечать на задаваемые вопросы. В активном словаре у детей стали появляться слова, обозначающие качество предмета. Дети могут определить назначение предметов (например, мяч — это игрушка, в него играют). Научились сравнивать предметы и явления. Речь детей стала более понятной и последовательной.

Вместе с тем, в речи детей еще встречаются нарушения, которые соответствуют возрастной норме. Дети не умеют правильно произносить свистящие, шипящие, сонорные звуки; наблюдаются пропуски согласных звуков при их стечении (*босой мацик* — большой мальчик, *девича* — девочка). У детей экспериментальной группы наблюдались недостатки в произношении ряда слов, особенно длинных и малознакомых: сокращения слов (*сипед* — велосипед, *атабиль* — автомобиль); перестановки звуков в слове (*певлый* — первый), они не всегда могли правильно согласовывать прилагательные и существительные в роде, числе и падеже и т. д.

Иногда дети в случаях стечения согласных звуков вставляют между ними дополнительные гласные (*колабель* — корабль, *не зинаю* — не знаю). Речь детей отличается неустойчивостью и подвижностью. Дети ориентируются на смысловую сторону слова, однако объяснение значения слова для многих затруднительно.

При сопоставлении объема лексикона испытуемых на констатирующем этапе (КЭ) и контрольном срезе (КС) эксперимента заметно его увеличение у всех детей: у Ангелины А., Даниила С., Светланы Д. на 103, 121 и 109 единиц соответственно, у Руслана Л. и Олега М. — на 67 и 74. Тем не менее, обследованные дети заметно отстают от детей с нормальным речевым развитием (728).

Проведенный в мае-июне 2012 года контрольный срез свидетельствует о положительной динамике в развитии мелкой моторики и речи у детей

экспериментальной группы, что подтверждает результативность работы по представленному в исследовании комплексу занятий и игровых упражнений и еще раз подтверждает: чем лучше развита речь ребенка, тем лучше развита его мелкая моторика.

ЛИТЕРАТУРА

Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Книга для воспитателей детского сада/ Под ред. Л. А. Венгера. — М.,1988.

Земцова О. Н. Развивающие тесты для детей 2–3 лет. Развивающая книжка для малыша и малышки. — М., 2005.

Н. С. Старжинская (Минск, Беларусь)

ПСИХОЛОГО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭЛЕМЕНТАМ ОРФОГРАФИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ГРАМОТЕ

Одна из наиболее сложных задач школьного обучения — формирование у детей осознанных навыков грамотного письма. Основы орфографической грамотности закладываются в период обучения грамоте, когда ребенок впервые осознает языковую действительность, некоторые ее закономерности, особенности. Чтобы подготовить ребенка к сознательному усвоению орфографии, способствовать стихийному формированию орфографических обобщений, целесообразно первые сведения о закономерностях русского правописания сообщать ему во время усвоения грамоты.

Содержанием обучения дошкольников правописанию могут быть не только внешние, непосредственно данные орфографические свойства слов, их произношения и написания, но и простейшие внутренние взаимосвязи и взаимозависимости, существенные отношения между звуковой и графической формами слова. Высшей формой орфографического обобщения является принцип письма, функция которого определить способ действия пишущего при построении орфографической формы любой единицы языка. Принцип письма — это «исходная клеточка», содержание которой соответствует природе орфографической системы языка, выражая единую внутреннюю основу различных орфографических явлений. Ориентация при письме на ведущий принцип орфографии означает ориентацию на содержательное обобщение «всеобщего способа построения буквенных моделей слов». Оперировать понятием принципа письма — значит, определенным образом расчленяя и конкретизируя его, использовать усвоенную закономерность как общее средство решения частных орфографических задач.

В определении ведущего принципа русской орфографии четко разграничиваются два течения. Одни языковеды отстаивают морфологическую теорию орфографии (В. Ф. Иванова, А. Б. Шапиро, А. Н. Гвоздев, В. Н. Жирмунский), другие — фонематическую, или фонемную (А. А. Реформатский,

Р. И. Аванесов, М. В. Панов и др. — представители Московской фонологической школы).

Морфологический принцип письма заключается в том, что одни и те же морфологические элементы языка пишутся всегда одинаково. Важнейшими условиями усвоения русской орфографии выступают знание букв, умение выделять в словоформах морфемы, осознавать их лексическое значение и запоминать их графические образы.

В фонематическом принципе орфографии единицей, имеющей устойчивое обозначение на письме, объявляется фонема, трактуемая с позиций Московской фонологической школы: «...звуковые единицы, выступающие в слабых позициях и чередующиеся с той или иной звуковой единицей, различающейся в сильной позиции и являющейся фонемой, объединяются с этой последней в одну единицу (фонему) на положении ее вариантов» (Аванесов 1956: 38). Основной вид фонемы и ее варианты образуют парадигмо-фонему.

Звуковой строй языка передается на письме «очищенным» от всех позиционных изменений, которые устраняются благодаря тому, что каждая звуковая парадигма, выступающая в слабой позиции, сводится к основной своей разновидности, выступающей в сильной позиции. В этом заключается универсальный способ определения буквы для звуковой парадигмы в слабой позиции.

Выделить и обобщить фонематический принцип письма, по П. С. Жедек, — значит выделить и обобщить следующие языковые отношения: 1) отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением; 2) отношение между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы; отношение между фонологической структурой единицы и ее графической формой (Жедек 1975: 5).

Могут ли усвоить эти отношения дети старшего дошкольного возраста в процессе обучения грамоте?

Действием, приводящим к выделению и обобщению соотношения «звуковая форма — значение», является изменение звуковой оболочки слова и анализ происходящих при этом изменений его лексического значения (например, *мак — лак — лук*). Выполнение этого действия не требует морфосемантического анализа словоформы. Подвергаемый изменению синтагмо-фонемный состав слова может быть представлен в любой материализованной форме, не обязательно буквенной.

К выявлению отношения «звуковая форма — фонологическая структура» (понятия парадигмо-фонемы) приводит установление и анализ позиционного чередования звуков в одних и тех же морфемах (например, *к[а]за, к[о]зы, к[о]зочка, к[а]зленок*). Хотя сторонники Московской фонологической школы рассматривают фонему только как компонент морфемы, выявление позиционного чередования звуков в принципе может происходить на уровне целого слова. Анализ отношения между синтагмо-фонемной (*к[а]за*) и парадигмо-фонемной $\left(\text{к}\left[\frac{\text{а}}{\text{о}}\right]\text{за}\right)$ структурами слова также не требует обязательного обращения к буквенной записи слова. Он может быть проведен на основе предметных фонемных моделей слова.

Только установление отношения между фонологической структурой словоформы и ее графической формой (например, *пло[т] — плот и пло[т] — плод; в[а]лы — валы и в[а]лы — волы*) требует знания букв, но не всего алфавита. Раскрытие фонемного принципа письма может происходить на самых простых словах, которые дети записывают с помощью нескольких изученных букв. Число конкретных орфографических задач, решаемых детьми на основе усвоенного фонемного принципа письма, будет расти по мере знакомства с новыми буквами.

Важно отметить, что предметная фонемная модель слова позволяет постепенно выявлять его орфографические свойства (позиционное соотношение фонем, приведение слабой фонематической позиции к сильной) и по мере их выявления отображать в модели. Таким образом, внутренние, существенные отношения слова, составляющие его орфографию, дошкольники смогут познавать в процессе преобразующей чувственно-предметной деятельности, что является необходимым условием усвоения в этом возрасте знаний теоретического типа.

В процессе экспериментального обучения шестилетних детей элементам орфографии в процессе обучения их грамоте по методу Д. Б. Эльконина (Эльконин 1976) они выделяли и обобщали фонемный принцип письма как единую внутреннюю основу различных орфографических явлений в ходе выполнения системы специфических предметных действий, воспроизводящих в сжатой, доступной форме процесс теоретического исследования этого понятия:

- сравнение пар слов, различающихся одним звуком, по лексическому значению и звуковому составу. Это действие приводит к выделению языкового отношения «звуковая форма — значение»;
- образование от исходного слова близких по значению и звуковому составу (родственных) слов и построение их предметных синтагмо-фонемных моделей, отражающих последовательность звуков каждого слова;
- сопоставление звуковых структур близких по значению и звуковому составу слов. В процессе этого действия дошкольники обнаруживают явление позиционного чередования звуков (наличие в одном и том же месте родственных слов различных звуков);
- практическое преобразование предметных синтагмо-фонемных моделей родственных слов путем перемещения чередующихся звуков из одной модели в то же место другой модели и смысловой анализ полученных новых слов. (Например, фишка, обозначающая ударный гласный звук *[о],* из фонемной модели слова *[кот]* перемещается на место фишки, обозначающей безударный гласных звук *[а],* в фонемную модель слова *[каты].* Получается *[коты]* — смысл слова не изменяется. Но если звук *[а]* «перенести» на место звука *[о]* в слово *[кот]*, то образуется бессмысленное звукосочетание *[кат]*). В результате этих действий дети определили сильные и слабые позиции гласных и согласных звуков и выявили словоразличительную функцию фонемы в сильной позиции.

Выявление шестилетними детьми явления позиционного чередования звуков, их сильных и слабых позиций означает:

• выделение лингвистического отношения «звуковая форма — фонологическая структура» (позиционно чередующиеся звуки объединяются в один фонемный ряд, одну парадигмо-фонему на основе их функционального тождества);

• построение по слуху (на фонематической основе) буквенных моделей слов-омофонов. Это действие убедило детей в звуковой неразличимости разных по смыслу слов, записанных таким образом;

• приведение фонем в слабой позиции к сильной (опираясь на словоразличительную функцию фонем в сильной позиции) и построение буквенных моделей слов-омофонов на фонематической основе.

Таким образом, дети выделили отношение между фонологической структурой и графической формой языковой единицы (содержание фонемного принципа письма).

В процессе «квазиисследования» происхождения фонемного принципа письма у детей последовательно формировалось орфографическое действие, ориентированное на этот принцип.

Развернутое орфографическое действие, ориентированное на фонематический принцип, состоит из ряда последовательных действий:

1) звуковой (синтагмо-фонемный анализ слова);

2) парадигмо-фонемный анализ слова: а) позиционный анализ фонемного состава слова — постановка орфографической задачи, б) приведение слабой фонематической позиции к сильной — решение орфографической задачи;

3) построение буквенной модели словоформы.

Поэтапное формирование действий постановки орфографической задачи и ее решения начиналось с разных уровней — с материализованного и громкоречевого. Поэтому к концу обучения дошкольники достигли разных уровней в усвоении каждого из компонентов орфографического действия.

В целом полученные результаты свидетельствуют о том, что в известных пределах (в нашем эксперименте охватывалось только правописание слов с безударными гласными, звонкими и глухими согласными в корнях слов) дети дошкольного возраста могут овладеть обобщенными способами постановки и решения орфографической задачи.

Обучая дошкольников элементам орфографии, мы не ставили задачу сделать их абсолютно грамотными. Предполагалось создать у них прочную базу для дальнейшего усвоения орфографии как системы. Хотя орфографическое действие формировалось относительно целого слова и применимо лишь к правописанию корней, усвоенный детьми способ передачи слабых фонем буквами относится ко всем морфемам всех частей речи. Полученное дошкольниками представление об орфографическом действии может конкретизироваться в процессе дальнейшего обучения в школе.

Процесс обучения грамоте, будучи связанным с усвоением основ орфографического строя языка, в свою очередь становится более содержательным и глубоким. Грамота выступает не только как «пропедевтический курс фонетики родного языка», но и как пропедевтический курс орфографии.

ЛИТЕРАТУРА

Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка. — М., 1956.
Жедек П. С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М. 1975.
Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. — М., 1976.

В. Я. Унарова (Якутск)

РАЗВИТИЕ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

__Речь__ представляет собой реализацию __языка__, его конкретное воплощение в совокупности речевых актов. __Язык__ есть механизм, управляющий __речевой деятельностью__ всех говорящих на данном языке.
С.Н. Цейтлин

Якутия — многонациональная республика с характерной для нее полиязычностью, где кроме государственных языков (русского языка и языка саха) функционируют официальные языки коренных народов Севера — эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский и долганский.

Со дня присоединения земель современной Республики Саха к России прошло 380 лет. Приобщение к русскому языку благотворно повлияло на распространение письменности у народа саха, возникновение и развитие системы школьного образования, создание методической основы обучения русскому языку как неродному. В деле распространения русского языка в разное время значительную роль играли политические ссыльные (М. И. Муравьев-Апостол, И. А. Худяков, В. М. Ионов, В. Г. Короленко и др.), первые якутские учителя-методисты, православные миссионеры, издавшие первые учебники грамоты («Букварь для якутов», «Первоначальный учебник русского языка для якутов» (1895), «Русско-якутский букварь» (1896), «Передвижная русско-якутская азбука»). Русский язык был введен в якутских начальных школах как обязательный предмет изучения в 1938 году. Неоценимый вклад в его преподавание внесли известные методисты (С. П. Редозубов, В. М. Чистяков, Л. Н. Харитонов, П. Н. Самсонов, Н. Е. Самсонова, Т. П. Самсонова, П. П. Борисов, В. М. Анисимов и др.).

В настоящее время двуязычная среда в Якутии поддерживается системой билингвального образования, закрепленной в Концепции обновления и развития национальной школы в Республике Саха (Якутия) (1991) и Концепции школьного языкового образования Республики Саха (Якутия) (2000). Билингвальное образование по существу является формой реализации государственной языковой политики по поддержке и развитию в сфере образования государственных и родных языков народов, населяющих Россию.

Обычно дети поступают в школу с различным уровнем владения языками. В сельской местности чаще всего отмечается пассивное двуязычие, когда дети родным языком владеют достаточно хорошо, русскоязычную же речь

понимают, но сами не говорят. В городской местности ситуация другая: у детей в раннем возрасте возникает смешанное двуязычие, обусловленное интенсивными контактами носителей двух языков. Второй язык начинает активно усваиваться детьми именно в младшем школьном возрасте. Как справедливо отметил якутский лингвист В.М. Анисимов, «обучение русской грамоте является по существу обучением переносу знаний и умений учащихся, полученных на уроках обучения родной грамоте». Вот почему при усвоении русского языка учащиеся без особого труда воспринимают те явления, которые имеют сходство с родным языком, и, наоборот, затрудняются в усвоении явлений, не имеющих соответствий в системе родного языка. Процесс обучения языкам имеет взаимосвязанный характер, и этот характер учитывается при разработке методики обучения русскому языку в начальных классах якутской школы.

Одной из задач языкового образования в национальной школе является организация системы взаимосвязанного билингвального обучения, способствующей формированию активного и сбалансированного двуязычия. Введение понятия метапредметности в школьное образование также требует от педагогов применения интегрированного подхода к обучению государственным языкам.

Однако в якутской школе опора на родной язык учащихся еще не получила широкого применения. В практической деятельности педагоги ограничиваются приемом лексического перевода при объяснении нового материала и частичным сопоставлением грамматического строя русского языка с родным языком в случаях, когда это необходимо. Для эффективного обучения, формирования лингвистической компетенции, сбалансированного двуязычия этого недостаточно. Сбалансированное двуязычие требует координации языковых курсов в организационном, содержательном и методическом планах. Разобщенное обучение языкам ведет к межъязыковой интерференции, вызывая ошибки в речи на неродном языке.

К.З.Закирьянов писал, что существует немало языковых универсалий, осознание которых способствует успешному усвоению системы второго языка (Закирьянов 1991). С другой стороны, языковые явления, нехарактерные для родного языка, также требуют повышенного внимания в ходе преподавания. Для того чтобы наметить точки совпадения и различия в языковых системах, необходим тщательный лингвистический анализ. Наблюдения показывают, что однотипные речевые нарушения у учащихся повторяются из поколения в поколение. Типичные речевые ошибки учащихся первого класса, вызванные влиянием родного языка, можно разделить на следующие группы.

1. Ошибки, связанные с трудностями усвоения *специфических языковых явлений,* отсутствующих в родном языке. Например:

• произношение отсутствующих в якутском языке согласных звуков: [в], [ш], [з], [ф], [ж], [ц], [щ];

• замена звуков на другие, близкие по артикуляции: [р] — [л], [в] — [ф], [ц] — [с], [з] — [ж], [ш] — [ж]: *палес* (палец), *колова* (корова), *вартук* (фартук), *луша* (лужа);

• интонационное оформление предложений;

• чтение **тся, ться** как [цц]: *умывается*, *одевается*;

• раздельное чтение слов с предлогами: *упал **с** дерева* (упал [**з**]дерева), *пошел **в** школу* (пошел [**ф**]школу);

• правописание йотированных гласных букв е, я, ю, ё;

• отражение на письме оглушения звонких согласных на конце слов: *горот* (город), *мороз* (мороз);

• отражение на письме ассимиляции по глухости: *ло**т**ка* (лодка), *но**к**ти* (ногти), *ло**ш**ка* (ложка), *а**ф**тобус* (автобус);

• отражение на письме ассимиляции по звонкости: *про**з**ьба* (просьба), *рю**г**зак* (рюкзак), *фу**д**бол* (футбол);

• отражение на письме процесса упрощения групп согласных в сочетаниях из трех согласных: *сонце, празник, ст**а**рана, Моск**а**ва*;

• написание в словах букв ***ь, ъ,*** не обозначающих звуков: *кост* (кость), *сел* (съел);

• отсутствие согласования по роду, так как в якутском языке нет категории рода: *она ответил, два щуки*;

2. Ошибки, возникающие в результате *интерферирующего влияния* родного языка, когда специфическое или частично совпадающее явление из родного языка переносится на речь на русском языке. Например:

• «побуквенное» чтение: произношение звуков на месте безударных гласных букв ***о, е,*** произношение ***чт*** (ср. [шт]), ***г*** в окончаниях прилагательных и местоимений (ср. [и**во**]), так как в якутском языке читается так же, как и пишется;

• произношение и написание звуков в сопоставлении с теми звуками родного языка, с которыми их смешивают: ***б — в, с — ш, с — з***;

• смешение русских букв ***я, ю, е, ё*** якутскими буквосочетаниями ***йа, йу, йэ, йо***: *у сара**йа**, игра**йу**т, мо**йо***;

• написание вставных гласных букв в стечениях согласных в начале слова (на подобные написания влияет закон гармонии гласных в якутском языке): *к**и**нига* (книга), *б**ю**рюкэ* (брюки), ***ы**стакан* (стакан);

• смешение букв **е** и **э:** *лэс, мэдведь, терэмок, палэц*;

• обозначение ударного гласного с помощью удвоенной буквы, так как в якутском языке существуют долгие гласные звуки: *лапа, кн**ии**га*;

• чтение русских слов, идентичных по буквенному составу с якутскими, без ударения, присущего русскому языку: *сон* (в як. яз. пальто), *тут* (в як. яз. держи), *баран — баран хаалла* (в як. яз. ушел), *тот* (в як. яз. сытый);

• постановка вопроса «что?» к существительным, обозначающим животных, как в якутском языке;

• порядок слов в предложении, идентичный якутскому: в якутском языке обычно обстоятельство стоит после сказуемого, а дополнение — перед, а в русском языке обстоятельство — перед сказуемым, а дополнение — после *(требует много **времени** — много **времени** требует (элбэх **бириэмэни** ирдиир), я пошел в **магазин** — я в **магазин** пошел* (*мин **ма**ҕ**аһыы**ҥҥ**а** бардым*).

Для эффективной реализации принципа учета родного языка целесообразно установить транспозиционные и интерферентные моменты путем

конкретного сопоставительного обзора системы контактирующих языков и обобщения выявленных типичных речевых ошибок учащихся. Основной задачей современной лингводидактики должна стать разработка механизма четкой координации языковых курсов на организационном, содержательном и методическом уровнях.

Для успешного начала формирования сбалансированного двуязычия и метапредметных умений у детей-билингвов также следует придать первостепенное значение разработке учебников по родному и русскому языкам. Современные учебники должны быть полифункциональными и выполнять следующие функции: информирующая (возможность использовать учебник как источник информации о языке); социализирующая (подготовка учащихся к решению социально значимых, практических задач); когнитивная (формирование и развитие познавательных психических процессов у детей, активизация их мыслительной деятельности, интеллектуальных качеств, формирование познавательных универсальных учебных действий); воспитывающая (воспитание чувства этнической и гражданской идентичности); мотивирующая (мотивация к овладению языками); коммуникативная (активизация речевой деятельности учащихся); систематизирующая и контролирующая (возможность систематизировать знания о языке благодаря последовательности изложения и постепенному нарастанию трудностей языкового материала, работать самостоятельно, контролировать учебные действия); интегрирующая (усвоение знаний из разных областей в целостном виде, осуществление межпредметных связей); эстетическая (развитие вкуса); социокультурная (приобщение к русской и национальной культурам, становление толерантности). Функции учебника реализуются через структуру, содержание языкового материала (текстовый и внетекстовый компоненты), методическую систему, систему заданий, условных обозначений, иллюстративный материал и художественное оформление. В современном процессе обучения языкам должна обеспечиваться согласованность на всех уровнях, так как вне связи системы языков невозможно усвоить.

В контексте развития билингвального образования Институтом национальных школ Республики Саха (Якутия) реализуются совместные проекты по внедрению результатов научных исследований в образовательный процесс. Так, в рамках проекта «Два языка — два крыла» в 2012 г. проведен республиканский конкурс уроков, демонстрирующих осуществление принципа учета родного языка при обучении русскому языку (совместно с научно-методическим журналом «Русский язык в национальной школе», г. Москва); разработан методический комплект по повышению квалификации «Преподавание русского языка в общеобразовательных учреждениях с родным (якутским) языком обучения» (совместно с Российским новым университетом, г. Москва); разработаны и изданы дидактические демонстрационные альбомы «Сказки земли Олонхо» на двух языках к основной примерной общеобразовательной программе дошкольного образования «Разноцветная планета» (совместно с издательством «Ювента», г. Москва).

Таким образом, особенности билингвального образования в Республике Саха требуют эффективного применения методики обучения русскому языку с учетом родного языка учащихся, а также консолидации педагогов-практиков и ученых-методистов в целях обеспечения школ соответствующей учебно-методической литературой.

ЛИТЕРАТУРА

Закирьянов К. З. Двуязычие и национальная школа: учебное пособие. — Уфа, 1991.

Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ АУДИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ

Известно, что восприятие и понимание дошкольниками речевого сообщения, которое преподносится им в виде связного высказывания или текста, развивается у детей раньше, чем способность связно излагать свои мысли. Именно аудирование как основа коммуникативно-речевого взаимодействия является фундаментом для порождения собственной речи, выступает важным компонентом интеллектуальной деятельности детей, основным регулятором их познавательной деятельности. Несформированность процессов восприятия и понимания речи ограничивает коммуникативные потребности детей, усложняет межличностные контакты и в целом негативно влияет на психическую деятельность дошкольников.

Обучение дошкольников аудированию (восприятию и пониманию текстов) предполагает формирование у них речевых, а также связанных с ними когнитивных, эмоциональных и других навыков и умений: определять основную мысль высказывания; членить текст на смысловые части (микротемы); определять главную мысль смысловой части; устанавливать логико-смысловые и причинно-следственные связи в тексте; «проникать» в авторский замысел, раскрывать его; выделять факты в тексте, существенные детали, устанавливать взаимосвязи между ними; объединять отдельные факты в получаемой информации в более крупные смысловые блоки; воспроизводить услышанную информацию; прогнозировать (предвосхищать) возможное содержание текста; удерживать в памяти большое количество фактов, деталей; обобщать, делать выводы в процессе осмысления услышанного, выражать собственное (оценочное) отношение к прослушанной информации.

Разрабатывая задания на формирование у дошкольников обозначенных выше навыков и умений, мы опирались на точку зрения А.А. Леонтьева, согласно которой «понимание текста — это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» (Леонтьев 1999: 141-142). Принималось во внимание убеждение М.М. Бахтина, который писал, что «всякое понимание живой речи, живого высказывания носит активно ответный характер... Конечно, не всегда имеет место непосредственно следующий за высказыванием громкий ответ на него: активно ответное понимание услышанного... может непосредственно реализоваться в действие» (Бахтин 1979: 246–247).

Были подобраны задания, которые давали возможность детям выразить понимание воспринятых текстов как в вербальном плане, так и в плане действия. Среди них были следующие задания:

1) на воспроизведение (восприятие и понимание фактического содержания текста) (ответить на вопросы воспитателя, опираясь на содержание рассказа, сказки (О чем текст? О ком? Кто главные герои сказки (рассказа)? Что делают главные герои? Где происходят события? Когда происходят события? и т. п.); пересказать прослушанный текст);

2) на вероятностное прогнозирование: на основании предложенного заглавия, рисунка, иллюстрации, сюжетной картинки определить возможное содержание текста (О чем будет рассказ? О ком? Слушай и думай, что будет дальше. Представь, что ты автор-сказочник;

3) на компрессию (понимание смысла текста, его основной мысли): самостоятельно придумать заглавие к прослушанному тексту; выбрать заглавие к прослушанному тексту из нескольких, предложенных воспитателем; передать содержание текста одним предложением;

4) на конструирование: по предложенному заглавию придумать рассказ, содержание которого будет соответствовать заглавию; прослушать начало или середину рассказа, придумать его продолжение и окончание;

5) на аудирование и решение проблемы (выполнение действий):

— прослушать текст, выбрать одну из предложенных картинок, которая иллюстрирует основную мысль текста: Послушай и определи, какой из рисунков подходит? Подбери рисунки к рассказу;

— прослушать текст и определить расхождение между его содержанием и картинкой, предложенной воспитателем для раскрытия основной мысли текста: Найди расхождения между рассказом и картинкой. Есть ли ошибка в рисунке?;

— прослушать текст и соотнести его содержание с серией рисунков (картинок), размещённых в “хаотической” последовательности: разложить рисунки в соответствии с логикой происшедших событий в тексте (Кто за кем появляется? Послушай сказку и разложи иллюстрации по порядку. Что за чем происходит? Послушай сказку и определи, по порядку ли расположены картинки? и др.;

— нарисовать рисунок, который раскрывает основную мысль смысловой части текста (микротемы) воспринятого текста (Послушай, представь, нарисуй. Нарисуем сказку. Проиллюстрируем рассказ. Нарисуем рисунки к рассказу, сказке. Маленькие художники и др.);

— показать в пантомимике героев сказки, рассказа, их действия.

В процессе обучения детей пониманию текстов можно использовать такие методы: 1) информационно-рецептивные (рассказ педагога о важности сосредоточенного, внимательного слушания; наблюдения детей за образцами поведения людей в ситуации «слушание — говорение»; чтение воспитателем художественных текстов, его смысловой анализ; демонстрация рисунков, сюжетных картинок, иллюстраций к прослушанным текстам); 2) побудительно-репродуктивные (предварительные вопросы воспитателя до чтения текста, конструируемые с опорой на текст; беседа по содержанию

текста; смысловой анализ воспринимаемой на слух информации и ее соотнесение с собственным опытом; детальный (подробный) пересказ текста детьми по плану; пересказ детьми смысловых частей текста с помощью вопросов воспитателя, придумывание заголовка к тексту по образцу воспитателя); 3) проблемные (слушание детьми текстов с последующим выполнением аудиативных заданий, прогнозирование (предугадывание) возможного содержания текста, его основной мысли, авторского замысла; моделирование образцов поведения в диалогической форме; проблемно-речевые ситуации, требующие организации слушания); 4) творческие («обыгрывание» заголовка; самостоятельный пересказ детьми текста; моделирование детьми коммуникативно-речевых ситуаций, игровые речевые ситуации).

Эффективными приемами, которые позволяют педагогу выделить существенные «смысловые ядра» (смысловые части) текста, а детям — понять его внутренний смысл, являются: интонация, выделение слов или фраз, использование пауз, использование «устной разрядки» в виде разного темпа чтения.

Такие приемы помогут воспитателю управлять процессом аудирования, переходу от уровня внешних значений к уровню внутреннего смысла текста.

Важным в работе с дошкольниками является развитие у них речевой мотивации смыслоформирования. Она определяет готовность ребенка внимательно послушать, осмыслить и понять текст, обеспечивая тем самым коммуникативный акт с педагогом. Мотивами к восприятию и пониманию могут быть стремление к знаниям, познавательные интересы.

Степень адекватности понимания зависит от того, какая цель поставлена перед ребенком, слушающим текст: понять и выразить свое мнение, дать оценку; понять и запомнить; понять и пересказать; понять и выразить понимание в действии. Определив цель слушания текста, воспитатель может сформулировать ее в виде заданий или вопросов, то есть совершить предварительную установку на сосредоточенное аудирование. Например:

— Внимательно послушайте сказку, подумайте и расскажите Незнайке, чему учит эта сказка.

— Послушайте рассказ и подумайте, почему автор назвал его именно так.

— Внимательно послушай рассказ и представь себя его автором. Попробуй объяснить, что самое главное ты хочешь сказать слушателям.

— Послушайте сказку и объясните Лисе, какую черту характера людей высмеивает автор.

— Послушайте внимательно рассказ, подумайте, какое время года раскрыл автор. Нарисуйте это время года.

Правильная организация педагогом аудирования предусматривает развитие у дошкольников познавательного интереса к содержанию текстов. Поэтому речевой материал для восприятия должен быть информативным, интересным, отвечать интеллектуальным и возрастным особенностям дошкольников, их речевому опыту.

Подбирая материал для слушания, важно учитывать: 1) сложности оформления текста (фонетические, лексические, грамматические, стилистические);

2) логико-смысловую структуру текста (подбирать тексты с четко выраженной основной мыслью, облегчающей ее эффективное восприятие); 3) информационную насыщенность текста (перенасыщенность текста информацией утомляет дошкольников и усложняет его восприятие); 4) возрастные особенности детей; 5) наличие речевого опыта детей (речевой опыт обеспечивает перцептивную готовность детей к восприятию и пониманию аудиоматериала и снимает сложности разборчивости речи).

Важно также помнить, что процесс аудирования должен быть управляемым. Необходимо учить детей анализировать, сравнивать и сопоставлять факты, выделять главное, делать умозаключения, высказывать оценочные суждения на основании прослушанного текста.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества.– М.,1979.
Леонтьев А. А. Основы психолингвистики.– М.,1999.

О. В. Якунина (Саратов)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ТЕАТРАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Развитие коммуникативных умений и навыков определяется речевыми возможностями ребенка. Это справедливо и для детей, имеющих речевые нарушения разного рода и степени тяжести. Логопед в своей профессиональной деятельности основной целью ставит развитие речи; коммуникативная компетенция малыша при этом является вторичной, но не значит — второстепенной. В дошкольный период ведущим педагогическим методом является игровой. В игре формируются и развиваются все психические функции, в том числе и речевая, следовательно, и коммуникативная.

В современном понимании игра — это «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» (Психология: Словарь 1990: 127).

Существует много видов игр: дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные и т. д. Одной из них является театрализованная игра. В театрализованных играх особое место занимают игры-драматизации. Они предполагают произвольное воспроизведение какого-либо сюжета по определенному сценарию. Такие игры основываются на действиях исполнителя, использующего пальчиковый, перчаточный и т. п. театр, куклы би-ба-бо, маски, костюмы, декорации, и отвечают определению: драматизировать — значит разыгрывать в лицах какое-либо литературное произведение, сохраняя сюжет и передавая характеры персонажей. Систематическое участие ребенка в таких играх способствует развитию его коммуникативных навыков, а также развитию речи и общему развитию.

Подтверждением сказанному может служить описание деятельности детской театральной студии «Буратино», организованной при логопедической группе одного из сельских детских садов Саратовской области (с. Терновка).

По мнению руководителя этой студии О.А.Чалой, объединение различных педагогических, логопедических и психологических приемов в единый театральный контекст в максимальной степени способствует развитию коммуникативной деятельности детей-логопатов. Дошкольники, посещающие студию, постепенно становятся более раскрепощенными, общительными и одновременно более внимательными к собеседнику; они учатся формулировать и излагать публично свои мысли; начинают тоньше чувствовать и познавать окружающий мир.

Не менее важно, что выполнение игровых заданий в образе сказочных животных и персонажей способствует развитию творческого воображения, логического мышления, памяти, помогает маленьким «актерам» осознать пластические возможности движений, лучше овладеть своим телом, голосом, навыками связной речи. Ведь для того чтобы выступить в определенном эпизоде сценки или спектакля, ребенку необходимо выучить слова, последовательность монологов или диалогов в сюжете, произнести текст громко и внятно, чтобы зрители поняли его речь и смысл эпизода. Обязательные упражнения на развитие речи, дикции, дыхания и голоса, являющиеся необходимой частью не только логопедического, но и театрального занятия, совершенствуют речевой аппарат ребенка. Фонетическая сторона речи при этом в определенном смысле становится приоритетной.

Из плана руководителя студии, где основными направлениями работы с детьми являются театральная игра, ритмопластика, культура и техника речи, основы театральной культуры, работа над спектаклем, видно, как тесно перекликаются между собой занятия логопеда и руководителя театральной студии. Последний на репетициях не только использует логопедические методы и приемы коррекционного воздействия, которые необходимы для развития творческой и коммуникативной деятельности, но и закрепляет пройденный детьми на логопедических занятиях материал по автоматизации звуков, закреплению навыков и умений лексико-грамматического оформления речи.

В свою очередь, занятия в театральной студии помогают заинтересовать воспитанников на логопедических занятиях, удерживают их внимание, подкрепляют мотивацию к овладению правильной, чистой речью во всех ее структурных компонентах.

В начале учебного года все дети (15 человек), включенные в логопедическую группу, были привлечены к занятиям в детской театральной студии «Буратино». Согласно заключению ПМПК, у всех дошкольников отмечались те или иные нарушения произносительной стороны речи: темпа и ритма, дыхания, голоса, внятности, звукопроизношения. При этом практически все старшие дошкольники осознавали свои речевые и особенно фонетические дефекты и уже имели ту или иную степень фиксированности на собственных речевых особенностях (по В. И. Селиверстову).

С логопедической точки зрения в группу были включены дети с разными речевыми диагнозами:

с *фонетико-фонематическим недоразвитием речи* (ФФНР) — 5 детей, из них:

со стертой формой дизартрии — 1 ребенок;

с заиканием клоно-тонической формы средней тяжести — 1 ребенок;

с *фонетическим недоразвитием речи* (ФНР) — 3 ребенка,

с *нарушением лексико-грамматической стороны ре*чи (ЛГНР) — 1 ребенок,

с *общим недоразвитием речи* (ОНР): 3 уровня — 5 детей, 4 уровня — 1 ребенок.

Первичное обследование ярко выявило наиболее характерную речевую проблему всех дошкольников — нарушения звукопроизношения и некоторых других фонационных компонентов. Лишь у одного ребенка из пятнадцати (Тани П.) нарушения произносительной стороны речи минимальны (громкий голос). Голос (как излишне громкий, так и очень тихий) нарушен еще у пяти детей. Невнятная речь отмечена у пятерых, нарушения дыхания (в основном учащение) — у четверых, нарушения темпо-ритмической организации речи (тахилалия) выявлены также у четверых детей. Нарушения в области звукопроизношения у старших дошкольников, посещающих данную логопедическую группу: у одиннадцати из четырнадцати детей — сигматизм, у одиннадцати — ротацизм, у шести детей — ламбдацизм. При этом трое детей имеют один вид звуковых нарушений, 2 артикуляционные группы нарушены у троих детей, и восемь детей имеют по три вида нарушений звукопроизношения (и сигматизм, и ротацизм, и ламбдацизм).

Коммуникативные возможности детей при первичном обследовании также оказались недостаточно сформированными и не соответствующими возрасту.

Из пятнадцати логопатов девять детей, поступивших в логопедическую группу, показали умеренную степень фиксированности на своем речевом дефекте. Малыши тяжело шли на контакт даже со знакомыми взрослыми, отворачивались от собеседника, уводили глаза в сторону, намеренно отвлекались на другой предмет. Сами в беседу не вступали, никаких вопросов не задавали, а ответы были тихими, неуверенными, с запинками.

Еще трое детей были выраженно фиксированы на своих речевых проблемах. Две девочки уже во время обследования (и много позже) проявляли сильные переживания по поводу своих речевых и собственно фонетических дефектов. Заикающаяся Мадина К. при официальном общении со взрослыми начинала заикаться еще сильнее, чем обычно, отворачивалась, жмурила глаза, хотя в бытовом общении со сверстниками таких проявлений не наблюдалось. Для Аминэ И. русский — второй язык, и даже с детьми она общалась неуверенно и старалась избегать общения с взрослыми. На вопросы педагога девочка отвечала по сути правильно, но с вопросительной интонацией, иногда переспрашивая: «Я правильно говорю?», и педагогу постоянно приходилось утвердительно повторять ее ответ для поддерживания контакта. Никита Г. — очень стеснительный, замкнутый мальчик. Во время обследования постоянно держал маму за руку. Период адаптации в группе проходил очень долго и тяжело.

Наконец, еще трое детей — это дети с нулевой степенью фиксации на своем дефекте. Они общительны, легко вступают в контакт и со сверстниками, и с взрослыми. Безусловно, значимую роль в поведении всех детей играют их личностные особенности, сформированность тех или иных психических функций. Но для руководителя театральной студии на первых порах последние дошкольники стали опорной группой в работе, так как их коммуникабельность служила примером для подражания.

После обследования в течение полугода помимо обязательных занятий с воспитателем и логопедом, как уже было сказано, отобранные дети занимались в театральной студии. Помимо праздничных выступлений в театральных постановках, ребята много репетировали, проигрывая выбранные роли и отдельные сценки, играя согласно возрасту в другие театрализованные игры, — учились общаться с взрослыми, родителями, вместе с которыми по инициативе руководителя студии готовили декорации, костюмы, маски, кукол разного вида.

Повторная, предварительная перед ПМПК, диагностика произносительной стороны речи дошкольников весной (март) показала позитивную динамику. Практически все дети научились контролировать громкость голоса, говорить внятно, лишь у двоих детей остались, хотя и менее выраженно, дыхательные проблемы, и у троих — темпо-ритмические. У тринадцати детей были поставлены проблемные звуки, правда, автоматизации поставленных плавных, особенно [р р’], у шести детей из семи достигнуть не удалось.

В рамках данной статьи не менее интересна и значима позитивная динамика в отношениях детей к своим речевым и коммуникативным возможностям, к их оценке. Чтобы легче было рассмотреть динамику развития таких отношений каждого ребенка, ниже приведена сравнительная таблица, из которой видно, что в результате коррекционно-воспитательной и театральной деятельности детей их коммуникативные умения и навыки приближаются к норме.

Имя ребенка	**Коммуникативные особенности речи**	
	сентябрь	**март**
Вика М.	*Умеренная* степень фиксации на дефекте, в контакт с взрослыми входит быстро, но фиксируется на дефекте	*Нулевая* степень фиксации на дефекте, немного стеснительна
Мадина К.	*Выраженная* степень фиксации, в контакт с взрослыми входит сложно	*Умеренная* степень фиксации, общительна
Дима Н.	*Умеренная* степень фиксации, очень осторожен в общении со взрослыми	*Нулевая* степень фиксации, общителен
Руслан К.	*Умеренная* степень фиксации, замкнут, плохо входит в контакт	*Нулевая* степень фиксации, но немного стеснителен

Имя ребенка	Коммуникативные особенности речи	
	сентябрь	март
Аминэ И.	*Умеренная* степень фиксации, очень замкнута, стеснительна, плохо входит в контакт и с взрослыми, и с детьми	*Умеренная* степень фиксации, стеснительна, сдержанна в общении с взрослыми
Вероника Н.	*Нулевая* степень фиксации, стеснительна, но в контакт входит быстро	*Нулевая* степень фиксации, очень общительна
Рафаэль И.	*Умеренная* степень фиксации, очень стеснителен	*Нулевая* степень фиксации, сдержан в общении с взрослыми
Витя С.	*Умеренная* степень фиксации, в контакт входит быстро	*Нулевая* степень фиксации, коммуникабелен
Егор У.	*Нулевая* степень фиксации, коммуникабелен	*Нулевая* степень фиксации, коммуникабелен
Таня П.	*Умеренная* степень фиксации, малообщительна, стеснительна	*Нулевая* степень фиксации, коммуникабельна
Андрей С.	*Умеренная* степень фиксации, в контакт входит легко	*Нулевая* степень фиксации, общителен
Алина Н.	*Умеренная* степень фиксации, очень стеснительна	*Нулевая* степень фиксации, в контакт с взрослыми входит легко
Вова М.	*Нулевая* степень фиксации, в контакт входит быстро	*Нулевая* степень фиксации, коммуникабелен
Вика Г.	*Умеренная* степень фиксации, замкнутая, стеснительная	*Нулевая* степень фиксации, общительна, легко входит в контакт, но немного стеснительна
Никита Г.	*Выраженная* степень фиксации на дефекте, очень тяжело входит в контакт	*Умеренная* степень фиксации, с детьми в общении избирателен, осторожен в общении с взрослыми

По сравнению с началом занятий в театральной студии в группе не стало детей с выраженной степенью фиксированности на своих речевых проблемах, мешающих коммуникации. Многочисленная подгруппа дошкольников с умеренной степенью фиксированности на речевых и коммуникативных навыках уменьшилась втрое (с 9 до 3), причем за счет детей с выраженной степенью фиксированности. Заикающаяся Мадина К. благодаря приобретенным навыкам сценической публичности стала меньше обращать внимания на свой дефект, научилась первой вступать в повседневное общение. Теперь подавляющее большинство воспитанников логопедической группы (12) перестали стесняться недостатков речи, мешающих коммуникации, действительно стали более инициативны в общении как со сверстниками, так и с взрослыми. Даже двуязычная Аминэ И., не преодолевшая стеснительности и замкнутости из-за неуверенного, на ее взгляд, знания

русского языка, в спектаклях и постановках была активной, в быту, особенно со сверстниками, также проявляя активность.

Конечно, на изменение отношения детей к своим коммуникативным возможностям повлияло целенаправленное устранение речевых недостатков. Занятия с воспитателем, с логопедом способствовали развитию речи, в частности постановке звуков и других фонетических компонентов, оказали влияние на общее и речевое развитие. Но роль воздействия занятий в театральной студии на развитие коммуникативных навыков, коммуникативной деятельности старших дошкольников с нарушениями речи очевидна.

ЛИТЕРАТУРА

Психология: Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.

Селиверстов В. И. Заикание у детей. — М., 1994.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Теория и методология онтолингвистики на современном этапе ее развития 5

Е. И. Исенина (Иваново). Парадигмы развития психологии и психология детской речи (введение в проблему) 5

Л. А. Калмыкова (Переяслав-Хмельницкий, Украина). Взаимообусловленность развивающейся у старшего дошкольника речевой деятельности и языковой компетенции 10

В. Б. Касевич (Санкт-Петербург). О «реальной» грамматике русского языка 15

Н. Б. Мечковская (Минск, Беларусь). Помогут ли различия между онтогенезом русского и немецкого языков доказать гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа? 17

С. Н. Цейтлин (Санкт-Петербург). Индивидуальная языковая система ребенка: некоторые штрихи к портрету 24

Овладение звуковой стороной речи 28

Е. Ф. Киров (Москва). К обоснованию онтофонологии 28

С. Милевски (Гданьск, Польша). Своеобразие частотности фонем в польском регистре общения с детьми 33

Е. А. Офицерова (Санкт-Петербург). Функции полувопросительной интонации в речи ребенка раннего возраста (на материале дневниковых записей речи одного ребенка) 38

Л. Г. Парамонова (Санкт-Петербург). Становление звукопроизношения в онтогенезе: норма и патология 40

И. М. Румянцева (Москва). О фоно-просодическом уровне речевой способности 43

Т. А. Титова (Санкт-Петербург). О трудностях воспроизведения звукослогового состава слов детьми и взрослыми 47

Формирование морфологического компонента языковой системы 53

А. А. Бондаревич (Санкт-Петербург). Чередования согласных у русскоязычных детей 3–6 лет 53

К. В. Гарганеева (Томск). Несклоняемые существительные в метаязыковой рефлексии дошкольников 58

Андрей Зинкевич (Вена, Австрия), Анна Зинкевич (Кёльн, Германия). Окказиональные новообразования в детской речи со значением действующего лица (на материале русского и немецкого языков) 63

К. А. Иванова (Санкт-Петербург). Формы императива «дай», «давай» и омонимичные им частицы в речи ребенка раннего возраста 69

В. Д. Королев (Санкт-Петербург). Проявление индивидуальных особенностей речевого онтогенеза в процессе становления темпоральной оппозиции «еще — уже» 72

Т. А. Круглякова (Санкт-Петербург). Формы причастий и деепричастий в спонтанной и спровоцированной речи подростка 77

Е. И. Осминкина (Череповец). Освоение местоимений первого лица англоязычными и русскоязычными детьми раннего возраста 83

Е. Н. Панфилова (Архангельск). Категория числа имени существительного в индивидуальной языковой системе русскоязычных детей как категория отражательного типа 87

С. В. Рябушкина (Ульяновск). Числительное в онтогенезе: от двух до пяти и старше 90

Освоение синтаксических конструкций 96

L. Kamandulyt -Merfeldien (Kaunas, Lithuania). The Acquisition of Syntactic Functions of Adjectives in Lithuanian 96

А. Ф. Абдуллина (Санкт-Петербург). Косвенные побуждения в речи ребенка раннего возраста 100

Е. Л. Бровко (Москва). Мосты в синтаксис 104

М. Б. Елисеева (Санкт-Петербург). Типы первых двусловных высказываний: лонгитюдное исследование 108

Ю. П. Князев (Санкт-Петербург). Первые союзы в детской речи в сравнении со стандартным русским языком 113

В. А.Чибухашвили (Елец). Аналитико-диагностическое исследование нарушений синтаксической нормы как составляющая методики совершенствования культуры речи 117

И. В. Яковлева (Ульяновск). Усвоение пространственных и непространственных значений предлогов русскими детьми 120

Освоение лексического богатства языка. Вопросы строения ментального лексикона ребенка 125

Л. В. Балашова (Саратов). Концепт СЕМЬЯ в языковом сознании ребенка (по данным ассоциативных реакций школьников) 125

Т. В. Батыркаева, Т. И. Доценко (Пермь). Пути освоения внутренней структуры естественной категории детьми дошкольного возраста . . . 128

В. В. Казаковская (Санкт-Петербург), И. Балчюниене (Каунас, Литва), Л. Камандулите-Мерфелдиене (Каунас, Литва). Цветовые прилагательные в речевом онтогенезе 132

А. Д. Кошелев (Москва). Метафора и метонимия ребенка: характерные признаки формирования взрослого представления мира, мышления и языка 137

М. Л. Кусова (Екатеринбург). Семантизация в детской речи 143

А. А. Мурашов (Гродно, Беларусь). Ассоциация в складывании языковой картины мира ребенка 147

И. В. Мысан (Переяслав-Хмельницкий, Украина). Особенности понимания и употребления фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста 152

В. Попова (Шумен, Болгария). Детское высказывание в терминах наивной семиотики 154

Ю. С. Пузанова (Санкт-Петербург). Освоение антонимо-синонимических блоков параметрических прилагательных размера русскоязычными детьми 160

А. П. Сдобнова (Саратов). К проблеме выделения базовой части лексикона . . . 165
О. А. Усачева (Самара). К вопросу об употреблении фразеологизмов с семантикой интенсивности в русском языке . . . 168
Л. О. Чернейко, М. С. Овсейцева (Москва). «Лексическая ассимиляция» в детской речи как лингвокреативный фактор . . . 172
И. М. Чернявская (Санкт-Петербург). Метаязыковая деятельность ребенка при восприятии производных слов . . . 178
Н. А. Чернявская (Самара). Освоение глагольной лексики в процессе когнитивного развития ребенка . . . 182

Овладение письменной формой речи . . . 188

А. Н. Корнев, В. В. Люблинская, Э. И. Столярова, А. С. Авраменко (Санкт-Петербург). Когнитивные и фонетические характеристики чтения на начальном этапе его усвоения . . . 188
А. Н. Корнев, М. С. Чернова (Санкт-Петербург). Ранняя предикция трудностей овладения грамотой: нейрокогнитивный и языковой аспекты 193
Л. А. Месеняшина (Челябинск). Какие из свойств внутренней речи отражает графическая речь? . . . 197
Н. П. Павлова (Череповец). «Говорю — пишу» . . . 201
О. С. Сальникова (Череповец). Правописание устаревших слов детьми 9–10 лет . . . 206

Ребенок как участник коммуникации . . . 210

И. П. Амзаракова (Абакан). Молчание: что стоит за ним в мире ребенка? 210
Е. А. Вансяцкая (Иваново). Диалоги периода раннего детства — особенности отражения невербальных средств коммуникации (на примере художественной литературы) . . . 214
Н. В. Гаранина (Абакан). Особенности вербального взаимодействия английского подростка в подвижной игре . . . 218
О. В. Гитер (Абакан). Ложь в дискурсе ребенка: к постановке проблемы 224
В. В. Дементьев (Саратов). Жанр «разговор по душам» у детей (на материале INTEGRUM) . . . 227
М. А. Еливанова, В. А. Семушина (Санкт-Петербург). Коммуникативная компетенция экспрессивного ребенка: опыт речевого развития одного мальчика . . . 231
К. А. Вагнер (Абакан). Выражение речевой агрессии детьми младшего школьного возраста (на материале немецкого языка) . . . 236
О. Г. Ивановская (Санкт-Петербург). Семантический резонанс в отцовско-детском общении . . . 240
О. В. Кощеева (Саратов). Ребенок в системе статусно-ролевой организации межличностного дискурса . . . 243
Е. Е. Ляксо, Е. Д. Бедная, А. С. Григорьев, А. В. Куражова, Е. А. Огородникова, В. М.Ситдиков, Э. И. Столярова (Санкт-Петербург). Оценка поведения детей первых лет жизни при тестировании модели сенсорной среды «INFANT.MAVS» . . . 247
А. А. Осипова (Владивосток). Коммуникативные стратегии достижения желаемого объекта в речи детей дошкольного и младшего школьного возраста . . . 252

И. Стангайне, А.Тауриня (Рига, Латвия). Развитие диалогической речи у дошкольников в игровых ситуациях . . . 256
О. Г. Хохловская (Челябинск). Особенности метаязыковой деятельности учащихся в условиях диалогического дискурса . . . 262

Становление текстовой компетенции ребенка . . . 268

I. Bal iūnien (Kaunas, Lithuania). Fictional Narrative Development: Insights from the Cross-sectional Study of Lithuanian Preschool- and School-age Children . . . 268
Н. А. Лемяскина, В. В. Бушманова (Воронеж). Источники прецедентных текстов в речи младшего школьника . . . 269
З. В. Остапова (Сыктывкар). Исследование связной родной речи старших дошкольников, воспитывающихся в условиях коми детского сада . . . 273
С. Г. Попова (Абакан). К вопросу о становлении дискурсивной личности ребенка (на материале немецкого языка) . . . 277
Л. А. Порядченко (Киев, Украина). Синтаксические особенности детских описаний . . . 280
Н. М. Юрьева (Москва). О многообразии речевых воплощений истории в устном повествовании детей дошкольного возраста . . . 283

Социолингвистическая проблематика в исследованиях детской речи . . . 288

Т. В. Базжина (Москва). Неуместная вербальная активность детей, или Коммуникативное развитие родителей . . . 288
М. Д. Воейкова (Санкт-Петербург). Социально-экономический статус родителей и его влияние на качество усвоения языка ребенком . . . 293
Л. А. Данюшина (Ростов-на-Дону). Социальная среда как значимый фактор формирования особенностей языковой картины мира ребенка . . . 297
Г. Р. Доброва (Санкт-Петербург). Вариативность речевого развития детей в зависимости от наличия/отсутствия у них старшего сиблинга . . . 300
В. К. Харченко (Белгород). Становление языковой личности ребенка в ситуациях сиблингового общения . . . 306
Д. Н. Чернов, Ю. Ю. Игнатов (Москва). Проблема социокультурной обусловленности языковой компетенции ребенка в старшем дошкольном возрасте . . . 311

Ребенок в мире художественной литературы . . . 317

О. В. Астафьева (Санкт-Петербург). Рифмы в поэзии, адресованной детям . . . 317
Е. В. Галкина (Санкт-Петербург). Восприятие художественного текста ребенком раннего возраста . . . 321
В. С. Зубарева (Санкт-Петербург). Православные повести для подростков . . . 324
В. Н. Карпухина (Барнаул). Когнитивное моделирование текстов детской литературы . . . 328
Ю. С. Белышева, П. В. Клюшин, Е. В. Маркасова (Санкт-Петербург). «Непонятные слова» в рассказах В. Ю. Драгунского . . . 332

С. Е. Токмакова (Воронеж). Языковое своеобразие повести А. Милна «Winnie-The-Pooh and All, All, All» 337
А. А. Целищева, С. Г. Маслинская (Санкт-Петербург). «А стихи и не обязательно читать»: штрихи к коллективному портрету критиков детской литературы 341

Становление речи при речевом дизонтогенезе 350

Л. Ю. Александрова (Великий Новгород). Мультифакторная природа задержки речевого развития у детей из замещающих семей 350
А. В. Егорова (Псков), В. И. Липакова (Санкт-Петербург). Особенности нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью 355
О. В. Елецкая (Санкт-Петербург). Состояние чувства языка у школьников с дизорфографией 360
О. Л. Леханова, Е. С. Викторова (Череповец). Отражение в речи дошкольников с ОНР вероятностных прогнозов социальных явлений 365
А. И. Мелёхин (Москва). Возрастно-психологические особенности познания времени дошкольниками 369
А. В. Пивень (Санкт-Петербург). Особенности окказионального словообразования у референциальных и экспрессивных детей и детей с ОНР 374
И. В. Прищепова (Санкт-Петербург). О продуцировании текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи 380
О. Б. Сизова (Санкт-Петербург). Пути формирования лексикона и грамматической системы при речевом дизонтогенезе 385
Э. Б. Чиркова (Ижевск). Трудности понимания и оценки содержания художественных текстов учащимися с тяжелыми нарушениями речи 391

Ранний детский билингвизм. Конструирование языковой системы носителями унаследованных языков 394

N. Ringblom (Stockholm, Sweden). Language dominance: what is it and how should it be measured? 394
W. Waaijer (Amsterdam, the Netherlands). The relation between speech, reading and spelling skills in a bilingual Dutch-Russian child with dyslexia 396
Н. Ш. Александрова (Берлин, Германия). Два типа двуязычия — похожие, но разные явления 400
Я. Э. Ахапкина (Москва). Отступления от речевого стандарта на письме у американских студентов из семей, говорящих по-русски 401
Е. В. Басс, А. А. Петрова (Волгоград). Дискурсивные маркеры в устной речи билингвов: прагмалингвистический и просодический аспекты (на примере лонгитюдного исследования устного дискурса в этнической группе российских немцев в Германии) 406
О. А. Беженарь (Милан, Италия). Детское словотворчество и детские речевые ошибки (на материале речи русско-итальянских билингвов) 412
Г. Ж. Есенжолова, А. Д. Сейсенова (Алматы, Казахстан). Из опыта исследования онтогенеза речи казахскоязычных детей 417
А. Н. Корнев (Санкт-Петербург), О. Ненонен (Хельсинки, Финляндия). Фонологическое развитие в условиях симультанного русско-финского билингвизма: вертикальный и горизонтальный аспекты 420

А. А. Корнеев (Москва), Е. Ю. Протасова (Хельсинки, Финляндия). Особенности чтения вслух и письма на двух языках у восьмилетних двуязычных школьников 425
П. В. Коровушкин, В. П. Коровушкин, Г. Н. Чиршева (Череповец). Моноэтнический детский билингвизм во втором поколении:из опыта семейного формирования 430
А. С. Марушкина, Е. В. Рахилина (Москва). Ошибки в речи херитажных говорящих (на материале текстов русских эмигрантов вСША) 435
И. Г. Овчинникова (Пермь; Хайфа, Израиль). Еще раз о детском билингвизме: нейропсихологический аспект 440
А. В. Пеетерс-Подгаевская, Е. Ю. Дорофеева (Амстердам, Нидерланды). Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей 446
Н. Топаж, Н. В. Гагарина (Берлин, Германия). Особенности усвоения русского языка двух- и трехлетними русско-немецкими билингвами (по результатам тестирования в рамках исследования БИФЕМ) 451
А. Шаяхмет (Алматы, Казахстан). Фонологические особенности русской речи двуязычных казахских школьников 455
Н. Н. Колодина (Вашингтон, США). Трудности в обучении чтению англо-русских дошкольников и младших школьников в США 457

Освоение второго (неродного) языка 460

Т. И. Доценко, Д. В. Пересторонина (Пермь). Длина текста как показатель иноязычной компетенции у детей дошкольного возраста 460
О. Н. Камшилова (Санкт-Петербург). О природе перепроизводства (overuse) грамматических структур в интеръязыке (на материале текстов русских школьников, изучающих английский язык) 463
С. В. Краснощекова (Санкт-Петербург). Анафорические местоимения в речи русскоязычных детей и в русской речи инофонов 464
И. В. Крылова (Санкт-Петербург). Освоение морфологического и синтаксического компонента языковой системы у детей-полилингвов 469
Т.В. Кузьмина, Е. А. Огородникова, Э. И. Столярова, С. П. Пак, Т. В. Пранова (Санкт-Петербург). К вопросу о ненормативной номинации в русской речидетей-инофонов 471
А. С. Панина (Москва). Ошибки японских студентов в лексической сочетаемости русских глаголов с точки зрения задач двуязычного словаря 475

Проблемы речевой диагностики, коррекции речи и преподавания языков ... 481

С. В. Афонин (Берлин, Германия). Как обучать родившихся в Германии немецко-русских билингвов 481
Н. Ю. Астахова (Орёл). Деятельность лаборатории детской речи Орловского государственного университета 484
М. Н. Быстрова (Москва). Развитие процессов понимания у детей 3–6 лет 487
Е. Л. Кудрявцева (Грайфсвальд, Германия). Анкетирование детей 6–7 лет на наличие и уровень сбалансированности естественного билингвизма (дошкольное учреждение и переход в начальную школу) 491

О. Л. Леханова, Л. В. Ивлева (Череповец). Состояние предпосылок к изучению иностранных языкову дошкольников с общим недоразвитием речи 497
Н. Ю. Астахова, О. Д. Медюха (Орёл). Особенности становления речи детей третьего года жизни, воспитывающихся в доме ребенка, в процессе развития тонких движений пальцев рук 500
Н. С. Старжинская (Минск, Беларусь). Психолого-лингвистические условия обучения детей старшего дошкольного возраста элементам орфографии на занятиях по грамоте 505
В. Я. Унарова (Якутск). Развитие билингвального образования в современной национальной школе 509
Н. В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина). Обучение дошкольников аудированию текстов 513
О. В. Якунина (Саратов). Развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с нарушениями речи через театральную деятельность 516

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2013

МАТЕРИАЛЫ
международной научной конференции
26–29 июня 2013 г.,
Санкт-Петербург

Верстка *М. Г. Столяровой*

Подписано в печать 24.06.2013. Формат 60 × 84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Объем 31.0 уч.-изд. л. 31.0 усл. печ. л.
Тираж 50. Заказ №

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ. 191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48