

# ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2009

*Материалы международной конференции  
(17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург)*

Санкт-Петербург  
«Златоуст»



2009

УДК 811.161.1

Проблемы онтолингвистики — 2009 : материалы международной конференции (17–19 июня 2009 г., Санкт-Петербург). — СПб. : Златоуст, 2009. — 388 с.

ISBN 978-5-86547-509-5

*Конференция проводится при поддержке  
Российского фонда фундаментальных исследований  
проект № 09-06-06063-Г*

*Редакционная коллегия:*

Т.А. Круглякова (отв. редактор), М.Б. Елисеева,  
М.А. Еливанова, И.Н. Левина

Гл. редактор: *А.В. Голубева*  
Компьютерная верстка: *Л.О. Пащук*

Печатается в авторской редакции

© Коллектив авторов (текст), 2009

© ЗАО «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, издание, лицензионные права), 2009

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».

Подписано в печать 08.06.2009. Формат 60х90/16. Печ.л. 24,25. Печать цифровая.

Тираж 200 экз.

Код продукции: ОК 005-93-953005.

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

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

Отпечатано в типографии «Ком-принт». Санкт-Петербург, Петроградская наб., д. 34.  
Тел./факс: (7-812) 635-68-24.

## Введение

Конференции по онтолингвистике (детской речи) проводятся в России практически ежегодно начиная с 1994 года. С каждым годом растет интерес к проблемам усвоения языка, увеличивается число участников и расширяется круг обсуждаемых проблем.

Конференция «Проблемы онтолингвистики-2009» организована кафедрой детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. В качестве докладчиков выступают ученые из разных городов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Череповца, Воронежа, Саратова, Томска, Перми, а также исследователи из Германии, Швеции, Болгарии, Польши, Нидерландов, Чехии, Украины.

Среди докладчиков и известные ученые, и молодые исследователи: аспиранты, магистранты, студенты российских вузов. Многие авторы — активные участники всероссийского постоянно действующего семинара по онтолингвистике, работающего с 1993 года.

На этой конференции мы не услышим голоса одного из самых активных участников семинара Геннадия Михайловича Богомазова, который погиб в автокатастрофе 5 мая. Содержание его доклада печатается в этом сборнике.

Онтолингвистика — сравнительно молодая научная дисциплина, однако исследования в этой области привлекают в наше время внимание как опытных, так и молодых ученых и позволяют решать задачи как чисто теоретические, так и прикладные (методика развития речи детей, коррекция речи, методика русского языка как иностранного для детей и т.п.). Бурное развитие онтолингвистических исследований в последнее десятилетие потребовало от специалистов в области детской речи обсуждения вопросов методологического характера. Пленарные заседания конференции посвящены обсуждению объекта и предмета онтолингвистики как науки, определению ее места среди других наук о языке, описанию различных методов исследования в области детской речи.

Круг вопросов, заявленных в докладах, очень широк: освоение грамматики родного языка, постижение звуковой стороны речи, становление лексикона, овладение письменной формой речи и т.д. Помимо традиционно обсуждаемых на конференциях по детской речи проблем предполагается рассмотреть вопросы становления речевой коммуникации и текстовой компетенции, развитие метаязыковой деятельности, влияние инпута на становление речи ребенка, специфику гендерных различий в ходе усвоения языка, формирование языковых систем в ситуации двуязычия, проблемы языковой аттриции.

С каждым годом расширяется не только круг обсуждаемых проблем, но и сам материал онтолингвистических исследований. Представленные на конференции доклады сделаны на базе анализа речи не только русскоговорящего ребенка, но и детей, осваивающих английский, польский и голландский (нидерландский) языки. Обсуждаются особенности развития русской речи билингвов и детей-инофонов, для которых родным являются азербайджанский, удмуртский, итальянский, немецкий, шведский языки. К исследованию привлекается речь дошкольников, младших школьников, подростков, студентов, исследуется вокально-речевое взаимодействие взрослых и детей первого года жизни.

Практическое значение исследований в области детской речи в современном обществе велико, что привлекает внимание к очерченному кругу проблем как лингвистов, так и психологов, физиологов, логопедов, методистов по развитию речи, поэтому в рамках конференции речь ребенка рассматривается и как объект междисциплинарных исследований.

Результаты научных исследований представлены на конференции в виде пленарных и секционных докладов.

Участники конференции выражают благодарность Российскому фонду фундаментальных исследований, поддержавшему проведение данной конференции.

# ОНТОЛИНГВИСТИКА: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Т.В. Базжина (Москва)*

## Специфика русской воспитательной коммуникации

Уже больше трех десятилетий у исследователей детской речи в терминологическом обиходе есть магическое слово *input*: спусковым механизмом для его широкого применения при обсуждении вопросов усвоения языка послужил выход в свет работы К. Сноу и Ч. Фергюсона [Snow C., Ferguson Ch. 1977].

И если в современных дискуссиях *input* рассматривается вкуче с прилагательным *negative* — как корректирующая реакция взрослого на ошибочное в речи ребенка [Saxton; Backley; Gallaway 2005; Казаковская 2006], то изначально в рамках социопрагматической концепции усвоения языка инпут рассматривался как исключительно позитивный вклад взрослого. Стоит отметить, что расцвет рассуждений о позитивности инпута пришелся на середину 80-х годов XX века, то есть на то время, когда метафора искусственного интеллекта и информационного общества стала завоевывать себе место в научных описаниях. Наиболее, пожалуй, значимый вклад в распространение этой метафоры внес Н. Луман [Luhmann 1986; Luhmann 1987], который, правда, использовал обе ее составляющих — не только *input*, но и *output*, то есть «ввод» и «вывод», «включение» и «отключение». Об *output*'е применительно к детской речи, к усвоению языка в детстве слышать практически не доводится. И коммуникация «взрослый-ребенок» описывается со стереотипной пресуппозицией «взрослый — знает и умеет, он доминанта в коммуникации, он учит ребенка, ребенок учится».

Книга К. Сноу и Ч. Фергюсона дала исследователям детской речи еще одно теоретическое достояние — *baby talk*, как особый регистр общения взрослого и ребенка, когда взрослый находит способы адаптироваться к своему маленькому партнеру по коммуникации, поскольку у него существенно выше коммуникативная компетенция. Из американской этнокультуры *baby-talk* перешло в описание и русскоязычной коммуникативной системы и заняло свое место в арсенале исследователей.

Простое наблюдение над общением русских матерей<sup>1</sup> с детьми показывает, что оно имеет ряд особенностей: так, сентенции «*будешь себя так вести — отдам милиционеру*» (вариант — *останешься один*), «*сиди тихо, не позорь меня перед людьми*», «*хорошие девочки себя так не ведут*», «*нельзя + X* (где X — действие: шуметь, бегать, прыгать...)» признаются «нормальными, привычными, обычными», тот же факт, что нацелены они на выработку навыка безусловного подчинения той власти, что исходит от взрослого, практически остается вне обсуждения. Можно счесть, что дидактизм и властность русского baby-talk — это вопрос уже не столько лингвистики, сколько социальной культуры. Впрочем, о дидактизме русскоязычной коммуникации пишут и лингвисты, и нелингвисты. Отмечают, что наше коммуникативное поле «необычайно мощно заряжено дидактической энергией — все друг друга неустанно воспитывают. Учеников нет — одни учителя («Вы дома тоже бумажки на пол кидаете, мужчина?»)» [Рубинштейн, 2000, с.88]. Подмечают эту дидактичность и иностранцы, которых удивляет, что матери ребенка можно сделать замечание по поводу ее ребенка, что можно воспитывать взрослых компетентных людей, указывая им, как себя вести. И в лингвистических описаниях, хотя и принято рассматривать диалог с позиций кооперативной иллокуции, когда слушающий действительно понимает то, что хочет получить от него говорящий (например, получить ответ на вопрос, выполнить просьбу, принять предложение или совет, правильно воспринять информацию от говорящего), появляются замечания, что в действительности же, однако, очень многие бытовые диалоги проходят вовсе не в кооперативном режиме. «Больше того, можно утверждать, что именно *некооперативные ответные реплики слушающего являются нормой* и, если можно так выразиться, движущей силой большинства реальных русских бытовых диалогов» [Крейдлин 2006: 283–284]. Эта некооперативность выражается в том, что в споре,

---

<sup>1</sup> О том, что матери — разные, общаются по-разному, и в разных культурах это разнообразие представлено, написана не одна работа. См., например, The Different Faces of Motherhood. N.Y., L., 1988. и *Авдеева Н.Н., Ганюшенко Н.И., Мещерякова С.Ю.* Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты: Философия. Психология. Социология. М., 1996. URL: <http://www.psychology.ru/library/00072.shtml> Речь, конечно же, о неком коммуникативном тренде, если не сказать о сложившейся тенденции или традиции.

Но отмечается и тот факт, что «ругань в России слишком часто стоит в одном ряду с пьянством, раболепием перед начальством, ксенофобией, шансоном, уголовной романтикой и привычкой прилюдно орать на своих детей». URL: [http://gazeta.ru/comments/2009/05/04\\_a\\_2982103.shtml](http://gazeta.ru/comments/2009/05/04_a_2982103.shtml)

да и при простом обсуждении некоторой темы люди даже не стремятся приводить доводы — вполне достаточно эмоций, поскольку они абсолютно уверены в собственной правоте и истинности своего мнения. В общении с ребенком эта уверенность усугубляется еще и тем фактором, что взрослый «имеет право на истину и правильность, потому что он взрослый».

Представляется продуктивным посмотреть *реальное поведение* взрослого в диалогах с ребенком. Дело в том, что диалог «взрослый-ребенок» существенно отличается от диалога «ребенок-взрослый». Если инициатива исходит от взрослого, то он старается добиться результата всеми силами:

**В** *А это что у девочки тут? Как это называется?* **Р** *Это... В Ну-у... что это? Но... Р Носик! В Пра-а-вильно, носик!*

даже если это приводит к коммуникативной неудаче

**В** *А Фрекен Бок что делает?... Ванечка, а Фрекен Бок что делает?... Что Фрекен Бок делает? Смотри, Карлсон улетает, а Фрекен Бок что делает?* **Р** *Улетает.* **В** *Улетает разве?*<sup>2</sup>

Такая «кооперация», впрочем, похожа скорее на коммуникативное вынуждение, на навязывание себя в качестве партнера по общению.

Если же речевая инициатива исходит от ребенка, то активность взрослого куда меньше:

**Р** *А чем сказка закончилась?*

**В** *Ой, ну я не помню*

**Р** *А почему у зайчика хвостик?*

**В** *Ну-у-у... я не знаю*

**Р** *Трамвай надо обходить  
спереди. Почему?*

**В** *Так надо.*

**Р** *А когда мы домой придем?*

**В** *Сам подумай*

**Р** *А почему волк плачет?* **В** *Зайчик его обидел, обманул его.* **Р** *А почему он его обидел?* **В** *Ну ты смотри дальше и узнаешь сам потом, Саш.*

В этих взрослых *не знаю, ой, не помню, сам подумай, потом узнаешь*, так надо выражается нежелание взрослого трудиться над поддержани-

---

<sup>2</sup> Пример из дипломной работы В.В. Милеевой «Роль детских вопросов в организации диалога со взрослым». — М.: РГГУ, 2008 — 90 с. (рукопись)

ем коммуникации, если инициатива исходит не от него, если он оказывается ведомым, если требуются не только интеллектуальные, но и вербальные усилия. Куда проще ответить *не знаю*, чем рассказывать сказку, сослаться на магическое *так надо* (а это действительно сродни магическому заклинанию — как некий непреложный закон), чем объяснить, почему нечто устроено и обустроено так, а не иначе.

На предложение ребенка *А давай...*, то есть на запрос совместного действия, возникает стереотипная реакция взрослого *сам* или *потом*:

**Р** *А давай побегаем?*

**Р** *А давай книжку прочитаем?*

**В** *Бегай сам.*

**В** *Потом.*

В общем, коммуникация складывается ровно так, как она описывается в известной притче: «Ибо сказано: не просите ни о чём больших и взрослых, потому что они сами к вам придут и дадут вам всё. Когда посчитают нужным». Подобное «откладывание» действия на неопределенное будущее и/или предложение выполнять действие самостоятельно возникает только в том случае, если в планы взрослого это действие не входит. Именно он выступает в качестве доминанты — не только коммуникативной, но и действенной:

**В** *Ты одеваешься? Я жду тебя гулять, давай одевай сапожки.*

**Р** *А почему ты меня ждешь?*

**В** *Потому что ты медленно всё делаешь, вот и жду.*

**Р** *А ты не уйдешь?*

**В** *Если ты будешь так медленно всё делать, то уйду, давай быстреей.*

Привычное и принятое описание диалогов между ребенком и взрослым в терминах вопросно-ответных реплик далеко не всегда является адекватным, в силу того что диалоги строятся по вопросно-вопросному принципу:

**Р** *А где папа?*

**В** *Папа на работе.*

**Р** *А он скоро придет?*

**В** *А зачем он тебе?*

или по принципу ответа на свое ожидание (такое весьма своеобразное иллюкутивное вынуждение):

**Р** *А что это тут такое?*

**В** *Ой, не трогай, разобьёшь. Аккуратнее, аккуратнее. Это ваза.*



**Р** Дядя Владик, а что это тут?

**В** Ой, Сём, аккуратнее, это поднос, в него фрукты кладут.

**Р** А-а-а...Поднос?

**В** Ну да.

Вряд ли не *трогай*, *аккуратней* можно счесть коммуникативно ожидаемыми и адекватными ответами на вопрос *что это*. Ллойд де Моз рассматривает такие случаи как отсутствие эмпатии, особо оговаривая, что понимает эмпатию уже, чем ее словарное определение, а именно: как способность взрослого регрессировать к уровню потребностей ребенка и правильно распознать их без примеси своих собственных проекций [Де Моз, 2000, с. 22], то есть как способность взрослого слушать и воспринимать обращенный к нему запрос, а не свой ответ на свои собственные ожидания, страхи, предубеждения.

Как отмечает П. Вацлавик, большая часть диалога взрослого с ребенком построена на навязывании взрослым своего мнения, своего положения вещей, своих правил, своих условий [Вацлавик и др. 2000: 142] как одной из форм превентивного противодействия изменениям. В данном контексте изменение — не что иное, как проявление воли и желания со стороны ребенка. Это небрежение занятиями ребенка, его интересами влечет зачастую нерелексированное взрослым вовлечение аргументации *ad hominem* в диалог с ребенком:

**Р** Мам, я уже почти дособирала картинку, осталось чуть-чуть до-делать.

**В** Да оставь её, пойдём лучше погуляем, пока солнышко. Оставь картинку свою, оставь.

**Р** А у меня уже почти получается!

**В** Да ладно тебе, пойдём, ерунда всё это, пошли, собирайся, потом до-делаешь.

Занятия ребенка, его успехи/удачи/неудачи обозначаются как *ерунда*, как нечто не заслуживающее внимания, потому что планируемое взрослым *лучше* (полезнее, продуктивнее, прагматически ценнее). В более ярких проявлениях — взрослый не просто использует риторическую тактику вынуждения (а не убеждения), но и указывает на то, что личностные желания ребенка, его состояния в расчет не принимаются:

**В** Лиль, а ну-ка быстро одень свитер! На улице ветер, ты заболеть что ли хочешь?!

**Р** Ну мне в нем жарко!

**В** *А мне все равно, что тебе жарко, одень быстро!*

**Р** *Ну мааам...*

**В** *Никаких «ну мам», одевай давай.*

Как известно, *убедить* и *заставить* — два противоположных целеполагания в коммуникации: там, где реализуется *заставить*, возникает императивная коммуникация и реализуется **воля к власти**. Стратегии предостережения / утращения (*если ты сейчас не прекратишь, то я тебя дома оставлю!*), инвективное оценивание внешнего вида (*Ну и на кого ты теперь похож, а? Посмотри на себя, весь чумазый. Ну посмотри на себя, на кого ты похож, как хрюшка сидишь!*), риторические восклицания с апелляцией к норме (*Ну разве так хорошие девочки делают, а?*) свидетельствует о конфликтной заряженности коммуникации «взрослый–ребенок» и стремлении взрослого к реализации своей властной позиции. Многие наблюдатели отмечают, что в американской традиции воспитания, если ребенок не понимает того или иного табу, ему говорят, например: "This is something that people never do...", то есть «Этого люди никогда не делают». В этой формуле нет запрета *для ребенка*, а есть *запрет для всех*, и есть попытка обратить внимание ребенка на этот запрет для всех, то есть ребенка пытаются *убедить*, а не заставить его подчиниться. Ребенок не отделяется, не противопоставляется миру взрослых, он воспринимается как часть коллектива, в котором он учится жить и нормы которого учится разделять.

Одна из моих респонденток рассказывала, что однажды, когда ее внучка с радостью рассказывала: *Я бабу била, била, била* — она строго спросила: *А разве это хорошо: бить бабу?* — и услышала в ответ: *Это о-очень плохо*. Получив этот констатирующий ответ известной правильности и нормативности поведения, бабушка поняла, что такое коммуникативная неудача, а точнее, что такое выключение из коммуникации, тот самый output.

Безусловно, есть детские вопросы, которые застают взрослых врасплох, на которые у них нет однозначных ответов:

**Р** *Зачем мужчинам женщины?*

**В** *Э-э-э... понимаешь...*

**Р** *Да я сам знаю: чтобы их можно было защищать.*

**В** *(радостно соглашаясь) Да-да, конечно.*

Вопросы о взаимоотношениях полов, о смерти, о правильности поведения взрослого и о его оценке заслуживают отдельного обсуждения. Их рассматривают в особом разделе и под особым грифом — «Деликат-

ные вопросы» [Graham 2008] или попросту «Вещи, о которых мы хотим соврать». Здесь возникает особая стратегия ухода от ответа, которая заслуживает своего лингвистического описания, поскольку у таких ответов есть вполне явный квазикооперативный маркер *Ну понимаешь (Видишь ли / Знаешь ли)*, то есть указание на якобы общность действий взрослого и ребенка, на общность их базы знаний.

Бывает, впрочем, и так, что неразрешимый для взрослого вопрос находит абсолютно прозрачный детский ответ:

**В** *В чем смысл жизни?*

**Р** *Смысл в том, чтобы жить. Чтобы есть. И для счастья<sup>1</sup>.*

Наблюдения над коммуникацией «ребенок-взрослый» в период, когда коммуникативная инициатива переходит к ребенку (а это активно происходит с трех-четырёх лет), подтверждают правоту Р.О. Якобсона, который указывал, что слушающим быть куда труднее, чем говорящим. Если взрослый в своем стремлении к грамматической правильности речи ребенка и осуществляет его input в языковую систему, то тот же взрослый в своем нежелании / неумении общаться осуществляет явный output ребенка из коммуникации. Вопрос о том, как же ребенку все-таки удастся при таком коммуникативном «отключении» научиться общаться, остается открытым — вряд ли это происходит с помощью взрослого, но явно под его воздействием (далеко не всегда, надо признать, продуктивным).

Сформировавшаяся в детстве специфика общения в диаде «взрослый— ребенок» — доминантность, монологичность, признание права на правильность и стремление властвовать — ведет к тому, что возникает «повальный дидактизм», который «есть не что иное, как вроде бы цивилизованная форма насилия и агрессии, густо пропитавших атмосферу общественной и частной жизни» [Рубинштейн, 2000, 88], и это проявляется в таких далеких от детского возраста сферах, как бытовая коммуникация, педагогический и политический дискурс.

То, что учителя говорят с позиции силы, — признается чуть ли не нормой, но только-только приходит осознание того, что происходит процесс инфантилизации масс при патерналистской заботе государства [Калинин, 2008], что ко взрослому в политическом дискурсе относятся как к ребенку и на этих основаниях строят с ним «разговор» по принципу output, что истоки этой дискурсивной практики стоит искать в воспитательных диалогах родителей и детей. В своей коммуникации

---

<sup>1</sup> <http://krusenstern.livejournal.com/351134.html>

«мы взвинчены, несвободны, оглядываемся на других, чудовишно притом монологичны и готовы загрызть любого, кто с нами не согласен».

Если же менять отношения «от патриархата к партнерству» в семейных диалогах, то изменится и коммуникативная заряженность русскоязычного социума — с отрицания оппонента на кооперацию с ним, с монологичности на диалогичность, с исключения (output) другого на включение его и даже, глядишь, уважение собеседника.

## Литература

*Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия. / Пер. с английского А. Суворовой. — М.: Апрель-Пресс, Эксмо-пресс. 2000.

*Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». — СПб., 2006.

*Калинин И.* Добро пожаловать в детство, в которое посторонним вход воспрещен. — «Неприкосновенный запас», 2008, №2 (58)

*Крейдлин Г.Е.* Эмфатические ответные реплики в диалоге // Русский язык сегодня. Вып. 4. Проблемы языковой нормы: Сб. статей. / Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН — М., 2006, — с.285–294.

*Ллойд Де Моз.* Психоистория — Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

*Рубинштейн Л.* Домашнее музицирование. — М: НЛО, 2000.

*Choinard M., Clark E.* Adult reformulations of child errors as negative evidence // Journal of Child Language. — 2003. Vol. 30.

*Graham P/ Lies we tell Kids. Mai 2008* URL: <http://paulgraham.com/lies.html>

*Luhmann N.* Kommunikation und soziale Differenzierung. — Frankfurt/Main, 1987. S. 307.

*Luhmann N.* Oekologische Kommunikation. — Opladen: 1986. S.63.

*Mitterauer M.* Vom Patriarchat zum Partnerschaft: Zum Strukturwandel der Familie. Muenchen, 1990.

*Saxton, M.; Backley, Ph.; Gallaway, C.* Negative Input for Grammatical Errors: Effects after a Lag of 12 Weeks. — Journal of Child Language, Aug 2005. v32, n 3, p. 643–672

*Snow C., Ferguson Ch.* Talking to Children. Language input and acquisition. — Cambridge, 1977.

## Семантика и морфология прилагательных на ранних этапах усвоения русского языка ребенком\*

По определению американского типолога Р. Диксона, класс прилагательных 1) грамматически отличается как от существительных, так и от глаголов, 2) включает слова, обозначающие все или хотя бы некоторые из прототипических семантических классов, таких как размер, возраст, оценка и цвет, 3) в предложении является или непереходным предикатом (в языках, в которых прилагательные подобны глаголам), или дополнением при связке (в языках, где прилагательные подобны существительным), а также распространяет имя в именном словосочетании [Dixon 2004]. Взгляды Диксона на прилагательные претерпели значительную эволюцию. Если в работе [Dixon 1977] постулировалось, что существуют языки, в которых количество прилагательных не достигает десятка, то в последнем исследовании автор утверждает, что критерии выделения прилагательных должны базироваться на особенностях данного языка, так что признаки имен прилагательных не обязательно совпадают для языков различного строя. Мнение о том, что прилагательные во всех языках должны по своим признакам напоминать европейские, признается ошибочным. Класс прилагательных, наряду с глаголами и существительными, должен считаться универсальным, присущим языковому сознанию человека. Основные критерии выделения этого класса лежат в области синтаксиса и семантики.

Русский язык отличается от германских языков тем, что имена прилагательные в нем маркируются морфологически, однако не до конца определены синтаксически. Так, в высказывании *Хорошая у Лены машина* граница между атрибутивным и предикативным употреблением прилагательного стерта. Тем более затруднительно определить синтаксическую функцию прилагательного в двусловных разговорных высказываниях типа *машина хорошая* или *хорошая машина*. Поэтому, наряду с прототипическим значением, основным идиоэтническим критерием выделения прилагательных в русском языке должна стать их морфология.

Хотя три основных грамматических класса должны выделяться в любом языке, их статус неравноценен. Диксон отмечает, что прила-

---

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

гательные чаще, чем существительные и глаголы, являются производными словами. В некоторых языках они составляют «закрытые классы» с небольшим количеством членов. Специфическими признаками прилагательных является их поведение при редупликации. Типичной для прилагательных русского и других славянских языков является их способность образовывать сравнительную степень. Ср. примеры образования сравнительной степени от существительных в русской детской речи [Цейтлин 1996; 2000:133].

В работах по детской речи многократно отмечалось, что прилагательные появляются в речевой продукции детей позже, чем существительные и глаголы [Gasser, Smith 1998]. До сих пор неясны многие особенности их функционирования в речи ребенка, например, то обстоятельство, что некоторые прилагательные появляются в речевой продукции детей раньше, чем в их пассивном лексиконе. Причины этого связаны с тем фактом, что прилагательные более других грамматических разрядов опираются не только на внеязыковую активность, но и на языковой опыт. Э. Розеншток-Хюсси писал, что «адъективный язык связывает нас с прошлым, с историей, с истоками нашей сознательной жизни» — и далее — «прошлое выражается через определенные свойства — здесь употребляются прилагательные». Не имея значительного интеллектуального прошлого, маленькие дети не способны адекватно использовать прилагательные в своей речи. Тем более интересен для нас процесс их усвоения.

В классификации первых слов Е. Ливен прилагательные попадают в обширный разряд «других слов», наряду со всеми не-именами. Нас интересует, на каком этапе происходит их выделение из класса «других слов» и по каким семантическим, морфологическим или синтаксическим параметрам можно вычленить ранние прилагательные из общей аморфной массы. Опираясь на приведенные выше высказывания Р. Диксона, можно предположить, что эти критерии будут различны для данных разных языков. Вторым исследовательским вопросом следует считать определение фаз усвоения прилагательных с учетом различных индивидуальных стратегий.

Для первого обследования были предложены следующие процедуры: все прилагательные были извлечены из данных спонтанной речи Вани (2;0-2;8)<sup>1</sup> и сгруппированы по формам и по семантике. Первое обследование показывает, что в его речи после 2;1 происходит «взрыв» прилагательных. Этот период характеризуется тем, что процент новых прилагательных превышает процент уже усвоенных. Процесс проходит

---

<sup>1</sup> Здесь и далее цифры после имени ребенка указывают на год, месяц, день жизни.

следующие стадии: отсутствие прилагательных — отдельные словоформы — более 10 новых прилагательных в течение месяца (взрыв прилагательных) — период стабильного использования.

Соотношение семантических групп прилагательных в речи Вани показывает, что на этапе «взрыва» им усваиваются только перцептивные прилагательные, которые впоследствии дополняются оценочными и абстрактными. Такой путь усвоения свидетельствует о стратегии самостоятельного постижения семантики на основе опыта. При этом разные разряды перцептивных прилагательных могут в разной степени быть представлены в речи детей. Так, у Лизы наблюдается абсолютное преобладание параметрических прилагательных по сравнению с цветовыми, в то время как Ваня явно предпочитает названия цветов (предварительный анализ речи Лизы выполнен Е. Трибушиной, см. также [Елисеева 2008]).

Исследование первых форм прилагательных заставляет задуматься о том, формируется ли система их форм самостоятельно или в зависимости от парадигмы имени существительного. Предварительные наблюдения показывают, что те окончания, которые созвучны окончаниям существительных (типа *яичка другая*), многими детьми усваиваются раньше, чем контрастные формы (типа *большой птички*). Вопрос состоит в том, какие существуют альтернативные стратегии и чем обусловлен их выбор. Если в семантике ранних прилагательных между детьми существуют значительные различия, то в порядке появления первых форм они демонстрируют заметное единообразие (см. также [Laalo 1995]). Первыми появляются редуцирующие окончания именительного и винительного падежей. Заметим при этом, что в речи Вани и Лизы окончания прилагательных при одушевленных существительных мужского рода в винительном падеже появляются почти на два месяца позже, чем при неодушевленных. Это заставляет предположить, что определяющую роль здесь играет не раннее осознание семантики винительного падежа, а фонетическое оформление окончаний, точнее, то обстоятельство, что в женском роде окончание прилагательного в винительном падеже редуцирующее, а в мужском роде при одушевленных существительных — контрастное. Дальнейшее исследование покажет, насколько эти наблюдения существенны для речи других информантов.

## Литература

Елисеева М.Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. — СПб., 2008.

Цейтлин С.Н. Усвоение ребенком прилагательных // В кн.: Детская речь: норма и патология: Межвуз. сб. научн. трудов. — Самара, 1996. — С. 4–15.

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

*Dixon, R. M. W.* Where have all the adjectives gone? *Studies in Language* 1. — 1977/1982. — Pp. 19–80.

*Dixon, R. M. W.* Adjectives Classes in Typological Perspective //In: R. M. W. Dixon and Alexandra Y. Aikhenvald (eds), *Adjective Classes: A Cross-Linguistic Typology*, 1. — 2004. — P. 49.

*Gasser, M., Smith, L.* Learning nouns and adjectives: a connectionist account // In: *Language and cognitive processes*. — 1998. — 13 (2\3). — P. 269–306.

*Laalo K.* Schema concord in child language. — 1995. — *Virittaja N2*. — P. 153–171.

*Tribushinina E.* Cognitive reference points: Semantics beyond the prototypes in adjectives of space and colour. — LOT, Utrecht, 2008.

*Г.Р. Добрава (Санкт-Петербург)*

## **Эксперимент в онтолингвистике и онтолингвистический эксперимент**

Термин «онтолингвистика» применительно к науке, изучающей речь детей, был предложен С.Н. Цейтлин и стал применяться исследователями сравнительно недавно; между тем сама эта область знания развивается и в нашей стране, и за рубежом уже давно.

В отечественных исследованиях, анализирующих речь детей, существовали и сосуществовали (по крайней мере, на протяжении последних 80-ти лет) оба основных метода сбора материала — и наблюдения над спонтанной речью детей, и экспериментальные методы. Если говорить о наблюдениях над спонтанной речью детей, то в научный (и близкий к таковому) обиход систематические наблюдения над спонтанной речью детей, сопровождающиеся лонгитюдными записями (различные родительские дневники XIX — начала XX века, в том числе и публиковавшиеся), вошли даже раньше, чем записи одиночных «интересных» детских высказываний (автором первой, насколько нам известно, научной публикации такого рода высказываний с их анализом был К.И. Чуковский).

Одиночные записи отдельных детских высказываний в свое время сыграли существенную роль в отечественных исследованиях речи детей: на их базе защищались диссертации, писались различные методические пособия и т.д.

Между тем в начале 90-х гг. XX века стало очевидно, что эта разновидность указанного метода свой срок в целом уже отжила, что вовсе не



означает, что в каких-то отдельных случаях «целенаправленного поиска» какого-либо материала применение ее сегодня невозможно. Стало очевидным, в особенности после того, как отечественные исследователи получили возможность ознакомиться с тем, что происходит в указанной области исследования за рубежом, насколько более ценным материалом являются данные последовательных дневниковых записей и видеозаписей. В эти годы появились замечательные дневники — в первую очередь следует назвать дневники Е.Ю. Протасовой и М.Б. Елисеевой (хотя нам лично в то время казалось, что такой подвиг — подвиг без кавычек, — как постоянная, регулярная запись речи ребенка, возможен был лишь до эпохи «бешеных скоростей» — во времена А.Н. Гвоздева). В этот же период появляются подробнейшие видеозаписи с расшифровкой (например, видеозаписи речевого развития Вани Я.), речь русских детей — как и детей во всех цивилизованных странах — расшифровывается теперь с помощью международной системы CHILDES. В некоторых случаях дневниковые записи сопровождалась видеозаписями, что еще более усиливало достоверность полученного материала.

При этом, как констатировалось выше, наблюдения над спонтанной речью детей сосуществовали с экспериментальными методами сбора материала. Еще со времен Л.С. Выготского, его учеников и последователей в нашей стране применялись экспериментальные методы исследования речи детей. Вместе с тем недаром, говоря выше об экспериментальных методах, мы вынуждены были употребить глагол «сосуществовать»: эксперимент и записи спонтанной речи в основном лишь сосуществовали, в некотором смысле — существовали в разных «плоскостях». Лонгитюдными записями спонтанной речи детей занялись в наибольшей мере те исследователи (в основном — представители Петербургской онтолингвистической школы во главе с С.Н. Цейтлиным), которые, став членами международной ассоциации IASCL, «прониклись» идеей о необходимости подробнейших и самых тщательных записей речи ребенка, что для того времени было, действительно, насущной необходимостью, поскольку таких данных о современных русских детях к тому моменту почти не существовало, в чем нас справедливо и обвиняли западные коллеги. Не существовало к тому времени и статистически значимого количества русских родительских опросников, дающих возможность установления более или менее четких (пусть и «гибких») возрастных речевых норм. За эти годы был собран и такой материал — см. собранные на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена данные русифицированного варианта Мак-Артуровского опросника. Следовательно, можно, наверное, констатировать, что все эти недостатки — в большей или меньшей мере — уже преодолены, и

теперь внимание этой группы исследователей в значительной степени обратилось к эксперименту.

Сказанное, разумеется, не означает, что экспериментом в области изучения детской речи в последние полтора—два десятилетия в нашей стране не занимались. Если говорить об экспериментах с детьми дошкольного возраста (исследование речи детей именно этой возрастной группой обычно считается наиболее значимым для нашей науки во всем мире), то ими занимались и в Москве (см. например, [Шахнарович и Юрьева 1990]), и в Перми, и в других городах. Разумеется, «отказ» от эксперимента части исследователей, принадлежащих к Санкт-Петербургской онтолингвистической школе, в пользу метода лонгитюдных наблюдений над спонтанной речью детей, тоже никогда не был абсолютным. Так, автор данной работы на протяжении всех этих лет не только анализировал материалы спонтанной детской речи, но и проводил различные экспериментальные исследования, в том числе — и так называемые кросс-лингвистические (на материале речи детей разных народов) [Доброва 2003: 118—128, 201—300].

Однако возникает важнейший вопрос: о каких экспериментах (проводившихся и 50 лет назад, и в наши дни) мы говорим? «По факту» очевидно, что в большинстве случаев «в одну кучу» «сваливаются» все эксперименты, проверяющие тем или иным образом речь детей (о педагогических экспериментах сейчас не говорим, поскольку их цель — не исследовать речь детей, а формировать, что выводит эти эксперименты вообще за рамки обсуждаемых нами в данном случае). В качестве «единой массы», как показывают факты, сосуществуют (по крайней мере — в сознании онтолингвистов) разные виды эксперимента — и лингвистический эксперимент, и психолингвистический эксперимент, и онтолингвистический эксперимент.

Таким образом, мы предлагаем, во-первых, разграничить два понятия — эксперимент в онтолингвистике и онтолингвистический эксперимент. Первый — шире, он включает в себя второй как разновидность — естественно, основную.

Во-вторых, мы попытаемся определить различия между отдельными видами проводимых с детьми экспериментов, то есть различными видами эксперимента в онтолингвистике.

К лингвистическим экспериментам мы относим те, целью которых является изучение фактов языка. Если он и проводится на материале детской речи, то ребенок и его речь в таком эксперименте — не объект исследования, а своего рода «материал», цель — изучение некоего факта языка, а исследоваться он может на разном материале, в том числе и на материале детской речи. Кстати, по этому же принципу мы

разграничиваем также лингвистический эксперимент вообще и психолингвистический эксперимент: второй из них, в отличие, например, от Р.М. Фрумкиной [Фрумкина 1990: 590–591], мы не считаем разновидностью первого, поскольку считаем, что у психолингвистического эксперимента цель — не исследование фактов языка, а исследование психологических особенностей языковой личности, ее речевого мышления и речевой деятельности.

Более сложный вопрос — разграничение психолингвистического эксперимента на материале детской речи и собственно онтолингвистического эксперимента. С нашей точки зрения, онтолингвистический эксперимент отличается от психолингвистического целью: онтолингвистический эксперимент направлен на изучение *становления* языковой личности. Основное их различие — аналогично более общему различию статики и динамики, поэтому психолингвистический эксперимент может проводиться с одной, единой, группой испытуемых, онтолингвистический же, с нашей точки зрения, — всегда отражает динамику. Эта динамика — возрастная, поэтому в онтолингвистическом эксперименте сравниваются испытуемые разных возрастных групп (например, 3-летние — и 5-летние дети или 4-летние дети — и взрослые). В отдельных случаях сравниваются экспериментальные данные, полученные с одними и теми же детьми, но в разные годы — те же дети, но через какой-то промежуток времени (яркий пример — некоторые эксперименты И.Г. Овчинниковой — см., например, [Овчинникова 2007]).

Определенного рода смешение в научных подходах к эксперименту в психолингвистике произошло, как нам кажется, потому, что очень многие психолингвистические эксперименты производились на материале речи детей — материале, действительно, очень «благодатном». Однако так же, как мы считаем, что психолингвистика<sup>1</sup> и онтолингви-

---

<sup>1</sup> Не можем не упомянуть, что в самое последнее время одним из весьма авторитетных специалистов в области психолингвистики было выдвинуто предложение вообще отказаться от термина «психолингвистика»: «сохранение термина *психолингвистика* может оказаться не только бесполезным, но и вредным, поскольку этот термин поддерживает иллюзию «островного» положения психолингвистики в пространстве наук о человеке» [Русакова 2009: 9]. Несмотря на то, что данное утверждение звучит несколько странно и явно сформулировано так «жестко» с полемическими целями, признаем, что в нем имеется некое здоровое зерно: «неантропоцентрической» лингвистики, во всяком случае — на современном этапе ее развития, в принципе быть не должно, вся лингвистика должна быть «психолингвистична». Между тем, не считаем целесообразным и полный отказ от термина «психолингвистика»: чтобы объединиться, сначала надо «размежеваться», определить «сферу интересов» той единой ориентированной на человека лингвистической теории, за построение которой ратует ав-

стика — хотя и близкие, но различные науки, психолингвистический эксперимент как таковой, даже проводимый с детьми, как представляется, отличается от онтолингвистического.

Итак, для того чтобы пояснить, что мы понимаем под экспериментом в онтолингвистике, а что — под онтолингвистическим экспериментом, приведем некоторые примеры.

Если мы проводим с детьми ассоциативный эксперимент — это психолингвистический эксперимент в онтолингвистике.

Если при этом мы проводим его с детьми разных возрастных групп или с детьми и взрослыми и наша цель — сравнить результаты, то это уже следует считать онтолингвистическим экспериментом (естественно, с применением «классического» для психолингвистики экспериментального метода).

---

тор. Кроме того, добавим, что так называемая «научная общественность», подхватившая идею М.В. Русаковой, цитирует именно ту часть ее высказывания, которая была приведена выше. Однако в работе данного автора этим строкам предшествуют другие — те, на которые большинство предпочло не обратить внимания. Как пишет автор, «появление и существование “ярлыка” для новой научной дисциплины может быть оправданным в том случае, если оно стимулирует консолидацию исследователей, думающих в определенном направлении. Думаю, что в настоящее время уже нет необходимости в специальном термине, который давал бы толчок для развития изучения речевой деятельности и индивидуальных языковых систем человека» [там же: 8–9]. Кому, как не столь длительное время работающим в области теории речевой деятельности исследователям, к числу которых, несомненно, принадлежит М.В. Русакова, судить о том, нужна ли на современном этапе развития этой области науки консолидация исследователей? Тем не менее, не стоит, наверное, забывать и о том, что не все «смежные» с психолингвистикой области лингвистической науки столь давно «владеют» признанным термином. Принадлежа к исследователям, занимающимся одной из таких, не столь давно получившей общепризнанное «имя», областью (онтолингвистикой) мы для своих целей не можем признать удачным отказ от термина «психолингвистика»: наша задача на сегодняшний день — как раз определить «границы» (естественно, условные), «сферы влияния», в частности — размежевавшись со «взрослой» психолингвистикой. Нам-то как раз, выражаясь словами М.В. Русаковой, сегодня следует именно «стимулировать консолидацию исследователей, думающих в определенном направлении». Наконец, заметим, что спор во многом носит терминологический характер: как ни назови различия, они существуют в реальности. Поэтому будем пока что все же придерживаться уже ставшего традиционным термина «психолингвистика» — для обозначения определенной области лингвистики, определенных научных школ и направлений, определенного подхода к языку и, главное, к речи, а также — в более частном случае — для выявления специфики собственно онтолингвистического эксперимента.

Если мы проводим эксперимент, проверяющий, например, правильность использования форм родительного падежа существительных мальчиками и девочками, — это социолингвистический эксперимент в онтолингвистике.

Однако если при этом сравниваются результаты детей разных возрастов или сравниваются данные, полученные при проведении эксперимента с детьми (мальчиками и девочками) и эксперимента со взрослыми мужчинами и женщинами, — это уже онтолингвистический эксперимент.

Если мы проводим с детьми эксперимент, проверяющий наличие в их речи каких-то неверных, с точки зрения узуса, синтаксических конструкций (например, типа «Сев в коляску, лошади понесли») и далее присовокупляем полученные данные к аналогичным употреблением в речи взрослых (например, в творчестве Л.Н. Толстого), после чего делаем общий вывод о характерности таких ошибок для русского синтаксиса, — это лингвистический эксперимент с привлечением онтолингвистического материала.

Однако если же наша цель — сравнить количество такого рода конструкций в речи детей разного возраста или в речи детей и взрослых (то есть цель — проследить динамику), то это онтолингвистический эксперимент.

Таким образом, как нам представляется, сейчас, когда наблюдается явная тенденция к увеличению экспериментальных исследований детской речи, экспериментаторам, в особенности молодым, следует четко определить для себя, какой эксперимент они собираются проводить — эксперимент в онтолингвистике (то есть эксперимент на материале речи детей — психолингвистический, социолингвистический, собственно лингвистический и др.) или же собственно онтолингвистический эксперимент.

## Литература

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

*Овчинникова И.Г.* Эволюция повествования: результаты лонгитюдных наблюдений за детьми от 6 до 13 лет // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции. СПб., 2007. С. 144–145.

*Русакова М.В.* Речевая реализация грамматических элементов русского языка. Автореф. дисс... д-ра филол. наук. — СПб., 2009.

*Фрумкина Р.М.* Экспериментальные методы в языкознании // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 590–591.

*Шахнарович. А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., 1990.

## **Некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам МакАртуровского опросника)\***

Русская версия американского опросника для родителей The MacArthur Communicative Development Inventory (MacArthur CDI) — «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста» охватывает различные сферы речевого развития детей. К настоящему моменту введены в базу данных<sup>1</sup> и статистически обработаны 1037 опросников детей в возрасте от 18 до 36 мес. («Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения»).

Мы рассмотрим лишь часть полученных результатов, характеризующих наиболее важные компоненты языковой способности ребенка: лексикон, двусловные предложения и зарождение грамматических категорий.

### **1. Лексикон**

**Таблица 1. Раздел опросника «Слова».**

Percentiles	Возраст (мес.)															
	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
10	4	2	12	3	29	32	39	82	50	65	99	250	118	206	162	270
25	7	12	32	33	59	99	109	178	146	157	301	340	321	392	401	404
50	24	47	55	99	181	249	268	321	362	357	445	465	464	526	540	584
75	75	139	123	334	341	364	465	455	431	570	537	591	587	626	632	659
90	141	223	322	489	392	436	522	557	537	656	627	643	630	660	672	671

50-я百分иль (медиана) означает, что 50% детей в 24 мес. произносят 268 или меньше слов, 75-я — что 75% детей — 465 или меньше слов и т.д. Дети с самым высоким уровнем развития лексикона (90-я百分иль) к 27 мес. произносят 90,1 % слов, представленных в опроснике. По данным американских ученых, медиана в 24 мес. составляет 297 слов, в 30 мес. — 548. Почти все слова американского опросника

\* Работа выполняется при финансовой поддержке гранта РФФИ «Развитие и взаимовлияние различных компонентов языковой способности ребенка раннего возраста» (08-06-00247-а).

<sup>1</sup> Заполненные родителями опросники вводились в базу данных инженером кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена Т.С. Лавровой.

оказываются отраженными в речи 30-месячных детей верхних 25–30 % выборки (от 620 до 653 слов из 680 возможных) [Fenson @al. 2007: 125].

Замечу однако, что речь не идет о количестве всех слов, имеющих в данный момент в детском лексиконе: необходимо помнить, что «статус опросников репрезентативный — скорее, чем полный» [Fenson @al. 1994: 15] и что в реальности количество слов может оказаться значительно больше<sup>1</sup>.

К группе риска создатели опросника относят детей 10-й и более низких процентилей. Дети 10-й процентиля (обоего пола), по американским данным, произносят 77 или менее слов к 24 мес., по нашим данным — 39 или менее. К 3 годам русскоязычные дети, речевое развитие которых находится на границе нормы, произносят менее 308 слов.

## 2. Появление двусловных высказываний.

**Таблица 2. Пункт опросника «Предложения из двух или более слов».**

Возраст	Количество утвердительных ответов				%			
	Предложения			Total	Предложения			Total
	Еще нет	Иногда	Часто		Еще нет	Иногда	Часто	
18	25	12	5	42	59,5%	28,6%	11,9%	100,0%
19	17	15	9	41	41,5%	36,6%	22,0%	100,0%
20	13	20	12	45	28,9%	44,4%	26,7%	100,0%
21	15	13	15	43	34,9%	30,2%	34,9%	100,0%
22	9	17	25	51	17,6%	33,3%	49,0%	100,0%
23	7	12	37	56	12,5%	21,4%	66,1%	100,0%
24	6	15	40	61	9,8%	24,6%	65,6%	100,0%
25	2	15	49	66	3,0%	22,7%	74,2%	100,0%
26	1	7	44	52	1,9%	13,5%	84,6%	100,0%
27	3	10	47	60	5,0%	16,7%	78,3%	100,0%
28	1	8	51	60	1,7%	13,3%	85,0%	100,0%
29	1	6	51	58	1,7%	10,3%	87,9%	100,0%
30	1	5	71	77	1,3%	6,5%	92,2%	100,0%
31	0	3	58	61	,0%	4,9%	95,1%	100,0%
32	1	5	49	55	1,8%	9,1%	89,1%	100,0%
33	1	3	51	55	1,8%	5,5%	92,7%	100,0%
34	0	2	56	58	,0%	3,4%	96,6%	100,0%
35	0	4	43	47	,0%	8,5%	91,5%	100,0%
36	0	0	49	49	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	103	172	762	1037	9,9%	16,6%	73,5%	100,0%

<sup>1</sup> Сопоставление данных дневникового исследования и данных заполненных опросников для одного и того же ребенка показало значительную недооценку опросником реального словаря ребенка примерно после полутора лет

В 18 месяцев 59,5 % детей еще не соединяют слова в предложения, 28,6 — соединяют иногда и 11,9 — часто. Уже в 19 месяцев картина значительно меняется: 22 % детей это делают часто, в 22 мес. — почти половина (49%), а в 30 — 92, 2 %. В 3 года предложения есть у всех детей. По данным американского опросника, с 30 мес. все дети комбинируют слова — хотя бы иногда [Fenson @al. 2007: 80]. По нашим данным, сто-процентно это делают дети в возрасте 31 месяц.

### 3. Возникновение грамматических категорий.

Пункт опросника «Умеет ли ваш ребенок отвечать на вопросы»? (см. табл. 3)

Этот пункт опросника проверяет два разных умения: умение отвечать на вопросы (любым способом), то есть проверяется по сути дела не речевой, а коммуникативный навык. Если выбран первый вариант ответа (s1), это означает, что ребенок отвечает на вопрос неизменяемым словом: грамматические категории существительного еще не начали формироваться. Мы видим, что умение ответить на вопрос складывается у большинства детей довольно поздно: медиана показывает малое количество утвердительных ответов (ответов первого типа максимально — 4 из десяти возможных в 22, 23 и 24 месяца. Правда, после двух лет увеличивается количество утвердительных ответов второго типа (s2): в 25 месяцев — 6, в 33 — 10, что свидетельствует также об усвоении ребенком морфологии.

У детей 10-й процентилю умение изменять слова (и то не всегда: 7 утвердительных ответов из 10) возникает только к 36 мес. При этом самые «продвинутые» дети (90-й процентилю) изменяют все 10 из предложенных слов в 24 месяца, а на вопросы умеют отвечать уже с 18 мес. (6 из 10).

Подобного пункта нет в американском опроснике.

Пункт опросника «Как, скорее всего, скажет ваш ребенок»? (см. табл. 4)

В этом пункте опросника предложено 19 пар предложений, первое из которых является предложением телеграфного стиля (s1), второе — с изменяемыми словами (s2). Если ребенок произносит предложение первого типа, мы отмечаем его умение соединять слова в высказыва-

---

вследствие неравномерного развития у детей слов различных тематических групп — и у англоязычного, и у русскоязычного ребенка (Byron F. Robinson @ Carolyn B. Mervis. Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study// J C L 26 (1999), 177–185; Е.А.Вершинина, М.Б. Елисеева. МакАртуровский опросник как источник сведений о речевом развитии ребенка /Проблемы онтолингвистики-2007. Материалы межд. конф. СПб., 2007. С. 72–76.



Таблица 3. Пункт опросника «Умеет ли ваш ребенок отвечать на вопросы?»

	Пор- Пенгити	Возраст																		
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
s1	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	25	0	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	50	2	4	4	3	4	4	3	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0
	75	4	6	6	5	6	5	6	6	5	5	3	3	3	2	1	1	1	1	1
	90	6	7	8	8	7	7	8	8	7	6	5	7	6	4	4	4	5	3	3
s2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	2	3	2	2	2	7
	25	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	4	4	6	6	7	8	6	7	7
	50	0	0	0	0	2	3	4	6	5	7	7	9	9	9	10	10	10	9	9
	75	0	1	2	5	4	8	7	9	9	10	9	10	10	10	10	10	10	10	10
	90	1	3	5	9	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

ния; если второго — умение произносить «взрослоподобную» фразу, с морфологически измененными словами.

Медиана показывает, что максимальное количество предложений телеграфного стиля (хотя всего 6 из 19) производится ребенком в 23 месяца. Затем их количество начинает уменьшаться, зато неуклонно растет количество предложений, похожих на взрослые: от 8 в 24 месяца до 19 в 35. Дети 10-й процентиля производят 11 предложений (причем второго типа) из 19 только к 36 мес., зато 90-й — уже в 21 мес. (16 из 19).

В американском опроснике соответствующий раздел называется Sentence complexity и состоит из 37 пар предложений, где второе предложение — более сложное и точное с грамматической точки зрения. По американским данным [Fenson @al. 2007: 131], первые предло-

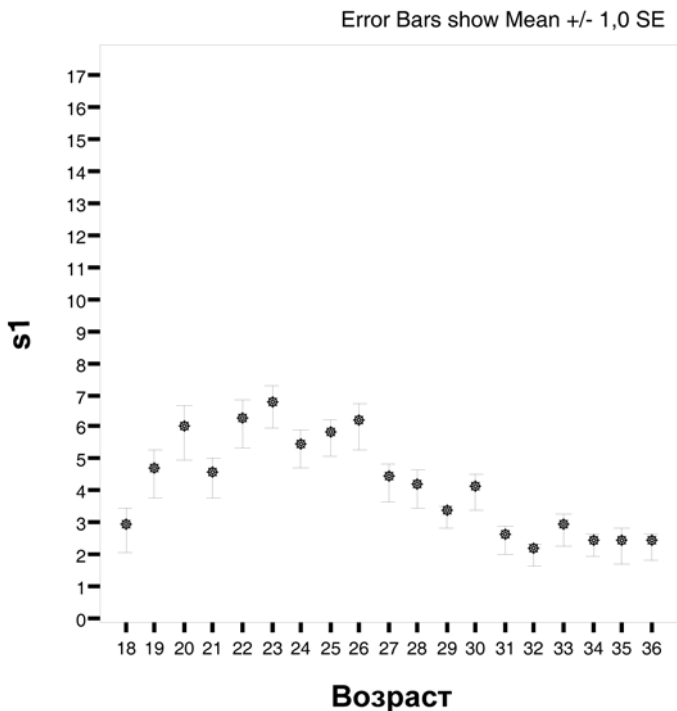
**Таблица 4. Пункт опросника «Как, скорее всего, скажет ваш ребенок?»:**

	Percent	Возраст																			
		18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	
s1	10	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	25	0	0	1	0	2	2	1	2	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	50	0	3	5	4	5	6	5	5	4	3	2	3	2	1	1	2	2	0	0	1
	75	4	7	8	7	9	10	8	8	10	7	7	4	4	4	3	4	3	3	4	4
s2	90	8	10	18	9	15	14	13	13	14	10	11	8	12	8	6	7	6	9	7	7
	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	2	7	2	4	9	6	11	11
	25	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	7	12	7	13	12	14	16	16	15	15
	50	0	0	0	1	3	4	8	10	9	10	13	16	16	17	17	17	17	19	18	18
75	0	2	1	9	8	15	14	16	16	16	17	18	17	18	19	19	19	18	19	19	19
	90	1	3	6	16	17	17	18	18	18	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19

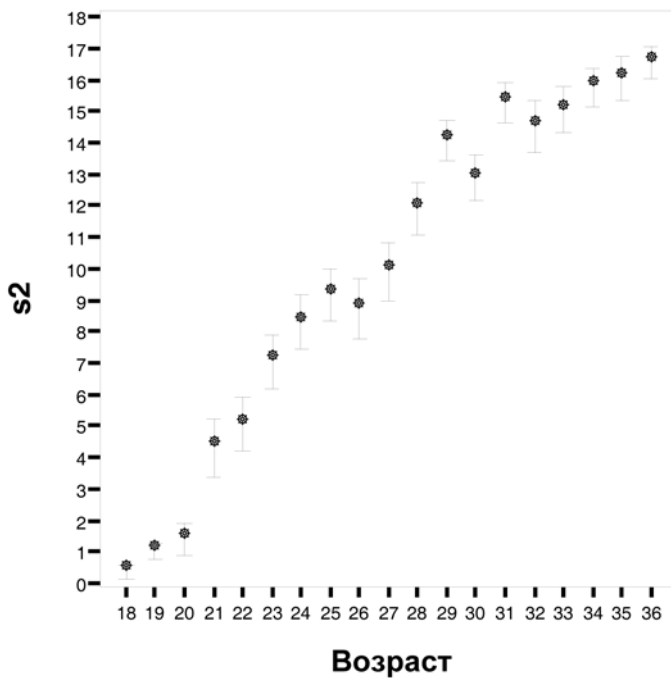
жения у детей 90-й процентиля возникают с 16 мес., у 10-й вообще не возникают, даже к 30 (у девочек — в 28); «медианные» дети производят 33 предложения (89,1 % от числа возможных) в 30 мес., а начинают это делать в 23 мес. Дети 90-й процентиля первые «взрослоподобные» фразы создают в 18 мес. В русской версии опросника 17 предложений (89,4%) из возможных 19 производятся «медианными» детьми в 31 мес.; 90-й процентиля — в 22.

У части детей есть значения сумм  $s_1$  и  $s_2$  одновременно, т.е. одни предложения ребенок произносит «по-детски», другие «повзрослому».

На графике средних видно, что первая сумма немного растет сначала, и это естественно: сначала дети вообще не производят предложения, потом — падает почти до нуля. Вторая сумма возрастает от нуля до 16. Отмечается увеличение отрицательных корреляций с возрастом.



Error Bars show Mean  $\pm$  1,0 SE



**Таблица 5. Pearson Correlation.**

Возраст	s1 & s2		
	Pearson Correlation	Sig. (2-tailed)	N
18	,212	,179	42
19	,392(*)	,011	41
20	,083	,588	45
21	-,069	,660	43
22	-,265	,063	50
23	-,477(**)	,000	56
24	-,465(**)	,000	61
25	-,625(**)	,000	66
26	-,555(**)	,000	52
27	-,575(**)	,000	60

28	-,707(**)	,000	60
29	-,696(**)	,000	58
30	-,725(**)	,000	77
31	-,824(**)	,000	61
32	-,594(**)	,000	56
33	-,607(**)	,000	55
34	-,791(**)	,000	58
35	-,911(**)	,000	47
36	-,923(**)	,000	49

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Эта таблица свидетельствует о том, что в 18-19 месяцев суммы 1 и 2 коррелируют положительно, но не очень сильно — у детей просто растёт словарный запас. В 20–21 мес. — хаос — связи нет — часть детей уже начинает нормативно формировать предложения, другие еще нет — суммы 1 и 2 ведут себя независимо. С 22 мес. начинается неуклонный рост второй суммы и падение первой. Эта зависимость становится почти детерминированной (обратно пропорциональной) в 35–36 мес.

### Литература

*Fenson L., Dale P., Reznick S., Bates E., Thal D., Pethick S.* Variability in Early Communicative Development. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1994, 59 (5, Serial No. 242).

*Fenson L., Marchman V.A., Thal D.J., Dale P., Reznick J. S., @ Bates E.* MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: user's guide and technical manual. 2-nd ed. Baltimor-London-Sydney, 2007.

## **Развитие диалога: к вопросу о соотношении компетенций\***

Споры о языковой / коммуникативной компетенции не утихают со времени выхода в свет программных работ Н. Хомского и по сей день. Структура компетенции, ее аспекты, уровни, компоненты, их объем и соотношение (применительно к усвоению родного и неродного языков) активно обсуждаются специалистами самых разных областей и направлений (см., в частности, [Lehmann 2007; Пинкер, Джакендофф 2008]). Исследование посвящено ранним этапам становления диалогической составляющей коммуникативной компетенции русскоязычного ребенка в соотношении с развитием других компетенций, выделяемых в общей структуре.

Диалогическая компетенция заключается в приобретении собственно коммуникативных навыков и предполагает умения использовать языковую систему разными способами в соответствии с определенной речевой ситуацией, в результате чего складывается «речевой опыт» (понятие С.Л. Рубинштейна). Принятое понимание близко к тому, что исследователи называют «discourse» (D. Hymes, C. Lehmann), «conversational» (M. Tomasello, I. Dimitracopoulou), «communicative» (J. Flavell, S. Ervin-Tripp, M. Shatz, K. Meng), «pragmatic» / прагматической (N. Chomsky, C. Snow, А.М. Шахнарович) и лингвопрагматической компетенцией (С.Н. Цейтлин).

Наблюдения<sup>1</sup> показывают, что диалогическая компетенция, как и системно-языковая, составляет относительно самостоятельный компонент в структуре коммуникативной компетенции. При общем параллелизме развития системно-языкового и диалогического компонентов на определенных этапах речевого онтогенеза может наблюдаться их дивергенция. Так, на раннем этапе становление диалогической компетенции опережает развитие других языковых навыков и играет роль

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Президента РФ (грант НШ 1335.2008.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»).

<sup>1</sup> Материалом для наблюдений послужил Фонд данных детской речи (рук. — С.Н. Цейтлин): аудио- и видеозаписи, а также дневниковые записи, отражающие коммуникативное взаимодействие взрослого (главным образом, матери) и ребенка в естественных условиях, а также материалы Т.О. Гавриловой и собственные записи автора.

катализатора в формировании коммуникативной способности в целом. Развивающиеся при этом специальные стратегии (частичного понимания, участия и др.) позволяют ребенку участвовать / имитировать участие в диалоге при недостатке когнитивных и системно-языковых навыков.

Маркирующие этот процесс коммуникативные неудачи (как и ошибки) способны обнаружить вектор эволюции в становлении коммуникативной компетенции и когнитивном развитии ребенка. В иерархии причин «ранних» неудач первое место занимают неудачи, связанные с отсутствием диалогических навыков, второе — с отсутствием или недостаточным развитием навыков системно-языковых.

Специфика речеповеденческой тактики взрослого играет здесь особую роль, во многом обусловленную использованием вопросительных реплик. Анализ показывает, что вопросы взрослого значимы в становлении как диалогического, так и системно-языкового компонентов коммуникативной компетенции ребенка,<sup>1</sup> причем не только на ранних этапах, но и позднее — в рамках обучающего дискурса («Lern-Lerndiskurs» [Kraft 2007]). Существенно и то, что вопрос является одним из предпочтительных типов реакций русскоязычного взрослого на грамматически правильные и ошибочные высказывания ребенка [Kilani-Schoch, Balčiūnienė et al. 2008; Казаковская 2009]. Это основные причины, по которым становление коммуникативной компетенции анализируется нами.

С этой целью исследуется развитие структуры, семантики и функций вопросов применительно к двум корпусам данных — «взрослый — ребенок» и «ребенок — взрослый» (речь идет о проблеме инпута — «CDS → CS»). Так, рассматривается структурно-формальная частотность вопросов в инпуте. В семантическом аспекте обсуждается корреляция, отмеченная между диктумными и модусными вопросами взрослого, с одной стороны, и развитием сфер вербального интеллекта и когнитивного онтогенеза ребенка, с другой («theory of mind»). В функциональном отношении выявляется динамика, существующая в использовании интеррогативных и метаинтеррогативных разновидностей реплик. Важно, что с изменением доминирующей функции вопросов взрослого изменяется и самый тип диалога: имитативный диалог перерастает в протодиалог (protoconversation) с адресатом, обладающим некоторой компетенцией [Казаковская 2008]. Это обусловлено и, соответственно, доказывается континуальностью когнитивной [Сергиенко 2008]. В

---

<sup>1</sup> Вопрос о роли «вопросов» широко обсуждался (см., например, [Казаковская 2006]) и не затрагивается в данной работе.

целом для вопросов взрослого характерна максимальная полисемия в функциональном аспекте и предельная однозначность — в структурно-семантическом.

Начальные этапы становления грамматики диалога охватывают второй — третий годы жизни ребенка. К трем годам диалогическая компетенция формируется в основных своих чертах. Ребенок овладевает базовым репертуаром семантических категорий (важнейшей из которых для диалога является категория модальной природы — «согласие / несогласие») и приобретает первые знания / представления о ментальных состояниях, относящихся к сфере психического. Понимание интеракционного характера коммуникации (механизма «turn-taking» и принципа кооперации), знание прототипической диалогической техники и тактики составляют тот объем диалогической компетенции, который впоследствии совершенствуется. По мере взросления ребенка диалогическое общение с ним становится менее асимметричным и более «жанрово определенным»; возрастает количество семантически и грамматически когерентных диалогических единств; у ребенка развиваются авторское прогнозирование ожиданий и пресуппозиции. Возвращаясь к вопросу о соотношении компетенций, отметим, что, согласно наблюдениям А.Н. Гвоздева, к этому же времени ребенок приобретает и системно-языковую компетенцию, а следовательно, некогда отсутствующий параллелизм восстанавливается.

Таким образом, становление коммуникативной компетенции ребенка имеет, как минимум, два аспекта: приобретение навыков в системно-языковой сфере и освоение общих условий речевого действия в диалоге. Методом «проб и ошибок» он развивает свою системно-языковую компетенцию, наращивая при этом компетенцию диалогическую, а позднее — и монологическую; причем различные тактики обучения ребенка ведению диалога или порождению нарратива в этом процессе весьма и весьма существенны [Kindliche Kommunikation 2007]. Развитие системно-языковой компетенции в известном смысле обуславливает развитие навыков в других сферах коммуникативной компетенции, однако исходным стимулом является все же необходимость участвовать в диалоге и стремление самого ребенка к коммуникации, способствующее освоению системно-языковых навыков. Это отчетливо демонстрируют ситуации «починки» коммуникации (зафиксированные довольно рано — на втором году жизни), в которых ребенок пытается устранить возникающее непонимание / недопонимание и сделать себя понятным партнеру.

Совершенствование диалогической и дальнейшее развитие системно-языковой компетенций — непрерывный процесс, который



охватывает все детство. Приобретенные в общении со взрослым умения и тактики оказываются существенными для другого типа диалога — со сверстником. Овладение всеми аспектами вопросо-ответной типологии в любой из ролей (диалогических «партий») — говорящего / слушающего — делает ребенка если не полноправным, то вполне достаточным и успешным партнером, если, конечно, исходить из допущения того, что естественный диалог держится на трех «китах» — вопросе, побуждении и констатации.

## Литература

*Казаковская В.В.* Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». — СПб., 2006.

*Казаковская В.В.* От протодиалога к диалогу: коммуникативная компетенция ребенка раннего возраста // Речь ребенка: Проблемы и решения / Отв. ред. Т.Н. Ушакова. — М., 2008.

*Казаковская В.В.* К проблеме инпута, или об одном типе реактивных реплик взрослого. — Дети в коммуникации: памяти Н.И. Лепской / Сост. Т.В. Базжи-на. — М., 2009 (в печати).

*Пинкер С., Джакендофф Р.* Компоненты языка: что специфично для языка и что специфично для человека? // Разумное поведение и язык / Сост. А.Д. Кошелев, Т.В. Черниговская. — М., 2008.

*Сергиенко Е.А.* Когнитивное развитие довербального ребенка // Разумное поведение и язык / Сост. А.Д. Кошелев, Т.В. Черниговская. — М., 2008.

*Kilani-Schoch M., Balçı̇nienė 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. 41 (2).

Kindliche Kommunikation — einsprachig und mehrsprachig / K. Meng, J. Rehbein (Hrsg.). — Münster; New York; München; Berlin, 2007.

*Kraft B.* «Und wo sind die Hände?» Beobachtungen zur Funktion von Rückfragen bei der Erziehung und Wissensvermittlung im Kindergarten // Kindliche Kommunikation — einsprachig und mehrsprachig / K. Meng, J. Rehbein (Hrsg.). — Münster; New York; München; Berlin, 2007.

*Lehmann C.* Linguistic competence: Theory and empiry // Folia linguistica. — Vol. 41 (3/4). — Berlin, 2007.

## **Детская речь как многомерный феномен**

Речь детей изучается во многих отраслях естественнонаучных и гуманитарных знаний. В качестве объекта исследования детская речь всегда остается общей для всех речеведческих наук, хотя предмет исследования изменяется в зависимости от специфики той или иной области знаний, наполняясь разнообразием содержания и форм тех или иных аспектов детского феномена.

Почему ученые уделяют такое внимание высказываниям дошкольников? По всей вероятности, не только потому, что они манят своей непосредственностью и искренностью, очаровывают неповторимой оригинальностью и самобытностью, поражают удивительным конструктивизмом и эвристичностью. Они еще и дают богатый фактический материал для исследования как продуктивных, так и репродуктивных видов речи, а также для изучения внутренних, скрытых речемыслительных процессов. Детская речь представляет собой многоаспектное, мультипредметное, транснациональное, многомерное явление. Это и психофизиологический, и нейрофизиологический, и нейролингвистический, и психологический, и психолингвистический, и лингвистический, и биологический (генетический), и социокультурный, и физический феномен. Обратимся к рассмотрению некоторых аспектов.

Психо- и нейрофизиологи рассматривают детскую речь как результат согласованной деятельности многих областей головного мозга. Центр сенсорной речи связывают с восприятием, пониманием речи, а центр моторной речи — с мышечной моторикой, с работой артикуляционных органов, которые продуцируют речь с непосредственным участием дыхательного аппарата и мышц брюшного пресса, с движениями рук (П.К.Анохин, Н.А.Бернштейн, В.М.Бехтерев, О.С.Виноградова, М.М.Кольцова, Б.Ф.Поршнев, И.Н.Сеченов, Е.Д.Хомская, Л.О.Шварц).

А.Р.Лурия выделяет две различные системы коры головного мозга, каждая из которых имеет свою функциональную характеристику. Первая связана с работой задних отделов мозговой коры (гностические зоны), она обеспечивает функцию приема, переработки и сохранения информации, которая поступает извне. Вторая — с работой передних (премоторных и лобных) отделов коры (динамические

зоны); она обеспечивает функцию формирования намерений, планов и программ речевого поведения, сопоставления эффекта действия с интенцией и регулирования речевой деятельности. Системы мозговой коры играют разную роль в парадигматической и синтагматической организации речи [Лурия 2004: 452–460]. Для психолингвистики развития чрезвычайно важны результаты исследований А.Р.Лурия. Ведь их суть заключается в том, что передние отделы коры головного мозга «ответственны» за способность ребенка «схватывать» основные «глубинные» синтаксические правила, которые позже переводятся в плавную сукцессивную развернутую речь. Именно эта зона имеет непосредственное отношение к предикативной структуре внутренней речи. Благодаря исследованиям Н.П.Бехтеревой и ее сотрудников, известно, что в связи с вертикальным принципом функциональной организации мозга ребенка, системы кодов языка, которые осуществляются речевыми зонами мозговой коры, могут отражаться и на работе глубинных структур [Бехтерева, Бундзен, Гоголицын 1977]. Это дало возможность выяснить функции левого зрительного бугра (глубинные структуры левого полушария): его связи имеют непосредственное отношение к управлению речевыми процессами, их избирательности, к течению процесса общения, к нормальному восприятию вопроса и адекватному ответу на него, к пересказу содержания (по слуховым следам), к спонтанной речи, повтору слов и фраз, к исправлению речевых ошибок [Лурия, Симерницкая 2004]. Л.Я.Балонов, Т.В.Черниговская, В.Л.Деглин представили следующую информацию по вопросу асимметрии головного мозга в области речевых функций: 1) функции правого полушария, соотносимые с ранним онтогенезом, в частности, ориентированы на связь звуковой оболочки слова с денотатами, которые стоят за словами, на образы, идентификацию слов на основе их перцептивных признаков, наличие глубинных структур, наполнение высказывания при восприятии и продуцировании конкретным предметным содержанием (номинативная лексика, отображение личностного опыта, чувственные впечатления), образность, конкретность, недифференцированность речи, элементарность и асинтаксичность ее структуры; 2) функции левого полушария, связанные с речевым онтогенезом на этапе старшего дошкольного возраста, — это узнавание и классификация слов, учет собственных языковых связей при обработке лексики, первичное порождение рассказов, описаний, рассуждений (актуализация валентностей слов, замена слов, словообразование, синтаксическое структурирование, появление сложных синтаксических конструкций, способность к языковым обобщениям, черты поверхностных структур высказывания, целиком оформленных

в грамматическом отношении). Было доказано, что физиологические механизмы полушарий обеспечивают (не дублируя!) разные стороны речевой деятельности, их участие в организации речевой функции реализуется постоянным и гибким взаимодействием, что обеспечивает создание целостного чувственного образа мира [Балонов, Деглин, Черниговская 2004: 589]. Т.В.Черниговская доказала существование «...двух иерархий сложности грамматики — право- и левополушарной» [Черниговская 1993: 29].

Детская речь исследуется с позиции нейролингвистики и с позиции нейропсихологии рассматривалась многими исследователями (Т.В.Ахутина, Ж.М.Глозман, О.Р.Лурия, Е.Г.Симерницкая, В.М.Смирнов, Е.Д.Хомская, Л.С.Цветкова, Р.Якобсон и др.). А.Р.Лурия и Е.Г.Симерницкая связывают с доминантным (левым) полушарием не только речевую деятельность, но и тот уровень организации психических процессов, который генетически связан с овладением языка и переходом к формам поведения, опосредованных речью. Они доказали, что сложная форма сознательной деятельности, речевой в частности, совершается при участии двух полушарий и что каждое из них вносит в её течение свои особенности, отвечает за них, играет свою роль в структурных и логико-грамматических формах организации речи. Этими же исследователями были определены различия в способах и уровнях организации речевой деятельности [Лурия, Симерницкая 2004]. В нейропсихологии установлены и другие, не менее значимые для понимания феномена детской речи факты, согласно которым речевым функциям правого полушария свойственны ранние этапы речепорождения — от мотивов высказывания, семантических и глубинно-семантических представлений, которые формируют смысл высказываний, до семантико-языкового, а речевым функциям левого полушария — черты поверхностных структур; трансформация глубинных структур речи в поверхностные начинается в правом полушарии, а завершается в левом [Балонов, Деглин, Черниговская 2004].

В психологии проблематика детской речи решается в аспекте общения (Ю.Б.Гиппенрейтер, А.К.Маркова, М.И.Лисина, Т.А.Пироженко и др.). Речь репрезентируется и как средство общения, и как отдельный случай деятельности общения (А.А.Леонтьев). В психологии речи продолжительное время детская речь изучалась в тандеме с мышлением (Л.С.Выготский, Г.С.Костюк, Блонский, Баев, П.Я. Гальперин и др.). Однако речь определяли и как категорию, выходящую за пределы её связи только с мышлением, как коррелирующую с сознанием в целом [Рубинштейн 1999: 381], в русле «языкового сознания» (П.Я.Гальперин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева и др.). Однако новейшие исследования в

области речи свидетельствуют о том, что в речи, а особенно детской, имеется огромный пласт подсознательных явлений. Он охватывает не только психическую, но и языковую часть речи, в которой это психическое отображается [Румянцева 2004: 30]. Поэтому детскую речь рассматривают прежде всего как речевое поведение, отмечают внешние проявления речевой активности, обусловленной национальными особенностями, культурой, воспитанием, межличностным общением, которые в результате интериоризации становятся внутренними составляющими психических структур. Речевое поведение, как правило, является спонтанным, реактивным, неосознанным процессом, в то время как детская речь может быть и диаметрально противоположной — целенаправленной, осознанной, структурированной, т.е. приобретать черты речевой деятельности [Леонтьев 2003]. Исследования, проведенные под нашим руководством (Н.В.Харченко, С.Д.Демьяненко, Л.А.Порядченко, Е.А.Серета), свидетельствуют о том, что дети старшего дошкольного возраста способны продуцировать речь по заданию экспериментатора в форме рассказа, описания, рассуждения на темы в пределах их жизненного опыта: ставить цель, планировать содержание предстоящей речи, минимально развёртывать программу, достаточно уместно подбирать языковые средства, контролировать содержание высказанного [Калмыкова 2003].

Согласно психолингвистической традиции, детская речь трактуется как «индивидуальная речевая система», представляющая конкретное проявление языковой системы, формирующейся не только сознательным, но и подсознательным путём (Л.В.Щерба, А.А.Залевская). Детскую речь исследуют и как речезыковую компетенцию (Г.И.Богин, Н.С.Лейтес, И.М.Румянцева, А.М.Шахнарович, М.В.Русакова, А.М.Богуш, С.Н.Цейтлин, Н.В.Гавриш и др.), и как речевую организацию — единство процессов переработки и упорядочивания речевого опыта и полученного в результате этого процесса продукта — индивидуальной языковой системы, трактуемой в качестве системы «концептов» и в терминах «языковой организации» (Залевская 2005). Речевая же организация понимается не как пассивное хранилище данных о языке, а как динамическая функциональная синергетическая — самоорганизующаяся — система (С.Н.Цейтлин, К.И.Чуковский, Г.Р.Доброва, Т.Н.Ушакова, Ф.О.Сохин, И.О.Герман, О.Е.Супрун, О.С.Ушакова и др.).

В лингвистике речь детей рассматривается в качестве языкового кода, действующей языковой системы.

В психофизике речь трактуется в нетрадиционном смысле: в связи с энергоинформационной структурой человека в едином информационном пространстве планеты, Вселенной [Акимов, Шипов 1996].

Перспективной и, пожалуй, единственной попыткой междисциплинарного осмысления и объединения концепции речи с их интеграцией в единую систему, является «интегративная теория речи» [Румянцева 2004]. Между тем только синтез различных интерпретаций детской речи обеспечит высокую продуктивность ее исследований, прольет свет на этот феномен.

## Литература

*Акимов А.Е., Шипов Г.И.* Торсионные поля и их экспериментальные проявления // Сознание и физическая реальность. — 1996. — Т.1. — №3.

*Балонов Л.Я., Деглин В.Л., Черниговская Т.В.* Функциональная асимметрия мозга в организации речевой деятельности // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е.Д. Хомская. — М., 2004.

*Бехтерева Н.П., Бундзен П.В., Гоголицын Ю.Л.* Мозговые коды психической деятельности: Монография. — Л., 1977.

*Жинкин Н.И.* Язык — речь — творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике: Избр. труды. — М., 1998.

*Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. труды. — М., 2005.

*Калмикова Л.О.* Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. посіб. для студ. ВНЗ. — Киев, 2003.

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

*Лурия А.Р.* О двух основных классах афазических нарушений речи // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е.Д. Хомская. — М., 2004.

*Лурия А.Р., Симерницкая Е.Г.* О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е.Д. Хомская. — М., 2004.

*Лурия А.Р., Смирнов Н.А., Филатов Ю.М.* О речевых нарушениях после операций на левом зрительном бугре // Хрестоматия по нейропсихологии / Отв. ред. Е.Д. Хомская. — М., 2004.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 1999.

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

*Черниговская Т.В.* Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты: Дис. ... докт. биол. наук. — СПб., 1993.

*Черниговская Т.В., Деглин В.Л.* Проблема внутреннего диалогизма (нейрофизиологическое исследование языковой компетенции) // Труды по знаковым системам. — Тарту, 1984.

## Онтолингвистика как центральный раздел языкознания

Онтолингвистика изучает процесс становления словаря и грамматики в онтогенезе. Термин «грамматика», который здесь употребляется в максимально широком смысле, относится, подобно другим аналогичным терминам, и к механизму, которым оперирует носитель языка, и к описанию (моделированию) этого механизма в работах лингвистов. Это обычно не оговаривается и выносится за скобки.

Граматики — как для каждого конкретного языка, так и общие теории — представлены в современной науке весьма значительным числом вариантов. Множественность грамматик — это просто эмпирически наблюдаемый факт. Однако существенно, что при рассмотрении этого факта уже невозможно полностью отвлечься от упомянутой двузначности термина «грамматика», вынести ее за скобки. Каких грамматик много: грамматик-механизмов — или грамматик-моделей? Вообще говоря, и тех, и других — но множественность эту приходится рассматривать и оценивать по-разному, в зависимости от того, имеются в виду грамматики-механизмы или грамматики-модели. Чтобы это увидеть, достаточно просто привести примеры соответствующих множеств.

Когда речь идет о множественности грамматик-механизмов, то мы говорим, прежде всего, о грамматиках активных и пассивных, или, иначе, о грамматиках для говорящего и грамматиках для слушающего соответственно. В этом случае множественность, по-видимому, **неустранима**. Эти грамматики по природе своей комплементарны, они дополняют друг друга. Невозможно «убрать» одну из них, оставив другую, что имеет место лишь в тяжелых случаях патологии (сами такие случаи могут служить доказательством относительной автономности активных и пассивных грамматик).

Когда же речь идет о грамматиках-моделях, то мы говорим, например, о грамматиках зависимостей, фразовых структур, лексико-функциональных, генеративных, конструктивистских и иных грамматиках. Применительно к этим грамматикам, поскольку они чаще всего, как полагают, описывают — по-разному — **одну и ту же** предметную область, трудно априори сказать, что их множественность неустранима, что она носит принципиальный характер. Чаще всего сторонники соответствующих школ, не мудрствуя лукаво, исходят из того, что «их» грамматика самая лучшая, просто оппоненты до сих пор этого не по-

няли. На худой конец, можно привлечь положение Куна о том, что существование разных школ типично именно для так наз. допарадигмальных наук, к которым безусловно принадлежит и лингвистика.

Оставив в стороне множественность грамматик-моделей (см. об этом Касевич: в печ.), сосредоточимся на множественности грамматик-механизмов.

Мысль о существовании разных грамматик, активных и пассивных, появилась в науке не так уж давно (отчасти под влиянием практики преподавания иностранных языков: эта практика демонстрировала, что учить **понимать** иноязычную речь и учить **говорить** — это воспитание **разных** навыков). Чаще всего в этом контексте обращаются к высказываниям Шербы, который писал: «Здесь (при изучении синтаксиса. — В.К.) особенно должны давать себя чувствовать различия пассивного и активного аспекта грамматики. При пассивном аспекте приходится исходить из форм слов, исследуя их синтаксическое значение... <...> Что касается активного аспекта синтаксиса, то там исходная точка зрения совсем иная. В нем рассматриваются вопросы о том, как выражается та или иная мысль. Например: как, какими языковыми средствами выражается предикативность вообще? Как выражается описание того или иного куска действительности? Как выражается логическое суждение с его S и P? Как выражается независимость действия от воли какого-либо лица действующего? <...> Как выражается количество вещества? ... Активный аспект синтаксиса самый неразработанный в грамматике любых языков. Один Brunot попробовал сделать что-то в этом роде для французского языка в своей большой книге “La pensée et la langue”...» [Шерба 1945/1974: 56].

Другой адрес, по которому обычно отсылают читателя, интересующегося проблемой различения активной и пассивной грамматики, это известная статья Ч.Хоккетта «Грамматика для слушающего» [1961/1965]. В данном случае речь идет уже не о программных заявлениях, а о контурах концепции. Ее полномасштабное обсуждение сейчас не входит в наши планы. Но на некоторых принципиальных положениях необходимо всё же остановиться.

Прежде всего, Хоккетта интересует именно *слушающий* в отличие не только от говорящего, но и от читающего. Поэтому он обсуждает не просто восприятие речи, а восприятие *звучащей* речи. Отсюда совершенно справедливые замечания относительно того, какая информация и насколько доступна для анализа (в частности, слушающий, в отличие от читающего, не может «забегать вперед» — только лишь в виде построения гипотез, ср. [Levelt 1989]).

Хоккетт в число исходных постулатов включает утверждение, со-



гласно которому то, *каким образом* человек освоил язык, не сказывается на функционировании этого языка, т.е., в частности, не влияет на грамматику слушающего. Это очень важное положение, но согласиться с ним нельзя, что будет показано ниже. Наконец, Хоккетт пишет и о грамматике для говорящего. Здесь хотелось бы привести цитату: «Некоторое время мы можем находиться в роли слушающего. Но альтернативной этому не является роль говорящего — ею будет роль *как говорящего, так и слушающего*, поскольку каждый слышит свою собственную речь. <...> Таким образом, слушание не включает операций, которые не входили бы в говорение; но говорение включает все операции, входящие в слушание, плюс логические операции обозрения будущего и выбора» [Хоккетт 1965: 165]. Это очень точное наблюдение (хотя оно требует целого ряда важных оговорок), и со времени появления работы Хоккетта мы узнали об этом не так уж много нового.

Кажется, менее известны размышления наданную тему О.Есперсена. В примечании к 3-й главе «Философии грамматики» Есперсен говорит о «двух методах подхода к фактам языка: один начинает изнутри, другой — извне» [Есперсен 1924/1958: 61]. Есперсен тоже ссылается на Брюно, подчеркивая, что движение «от смысла к форме» не должно вытеснять противоположное ему, это именно два равноправных и равно необходимых подходов к описанию языка.

Если обратиться к более близким временам, то в области русской грамматики можно указать на работы Б.Ю.Нормана, И.Г.Милославского (В.А.Белошапковой и Милославского), Ю.Н.Караулова и др. Самое же новое — и самое обстоятельное — исследование, в котором методически описывается продвижение говорящего от смысла к тексту, — это монография Арто Мустайоки «Теория функционального синтаксиса: От семантических структур к языковым средствам», вышедшая в серии «Языки славянской культуры» в 2006 г. Задача такого описания понимается вполне отчетливо: «Дана семантическая структура X. Следует установить, с помощью каких средств конкретного языка структура X может получить “поверхностное” (текстовое) выражение».<sup>1</sup>

Как известно, проблема соотношения активных и пассивных грамматик имеет и радикальный способ решения — чисто отрицательный. В наиболее отчетливом виде он представлен у Хомского. Хомский проводит четкую границу между компетенцией и употреблением (использованием). При этом решительно утверждается, что область приложения сил лингвиста — это исключительно компетенция (во многом

---

<sup>1</sup> Данная формулировка не принадлежит Мустайоки, но, думается, вполне адекватно отражает его позицию.

аналогичная точка зрения представлена уже у Соссюра, который призывал лингвистов исследовать *langue* — хотя признавал при этом возможность и даже необходимость особой лингвистики, *linguistique de la parole*). При таком подходе предмет изучения лингвиста — это система, которая лежит в основе как порождения, так и восприятия речи, но не отражает ни того, ни другого.

С тезисом, согласно которому существует некая интегральная языковая система «как таковая», не ориентированная ни на переход от смысла к тексту, ни на обратный по направлению переход, спорить трудно. Но трудно согласиться и с тем, что такая система полностью статична — а именно таковой она оказывается, будучи фактически «отрезанной» от процессов порождения и восприятия речи.

Вернемся, однако, к тому, что при описании перехода от смысла к тексту смысл нам «дан». Сразу же возникает капитальной важности вопрос: как понимать «данность» семантической структуры? Грубо говоря, откуда, кем она дана? При обратной направленности анализа — от формы к значению — форма действительно «дана» (хотя на самом деле и этот тезис в абсолютном его прочтении защищать трудно), но при отпавлении от значения трудности многократно возрастают.

Мустайоки, о функциональной грамматике которого речь шла выше, прекрасно понимает эти трудности и подробно обсуждает проблему с разных точек зрения. Не воспроизводя, по понятным причинам, это обсуждение, приходится резюмировать, что в итоге автор соглашается с преимущественно интуитивной основой выделения семантических категорий. «В качестве утешения, — пишет Мустайоки, — можно отметить, что в таком же положении находятся и создатели других грамматических моделей» [Мустайоки 2006: 34]. Можно было бы избрать и несколько другую «линию защиты» — заявить, что всё исследование такого рода носит гипотетико-дедуктивный характер, а именно: исследователь произвольно задает набор семантических категорий, подлежащих выражению средствами языка, столь же произвольно предлагает правила перехода от смысла к тексту и оценивает приемлемость такого рода исходных постулатов по приемлемости (осмысленности и проч.) **результата**.

Многие авторы, начиная по крайней мере с уже упоминавшегося Брюно, противопоставляли грамматике «от смысла к тексту» грамматикам «традиционным», которые они характеризовали как грамматике, описывающие переход «от формы к смыслу». На самом деле «традиционные» грамматике чаще всего недифференцированно описывают **два** разных процесса, отнюдь не идентичных. Во всяком случае, это относится к теоретическим грамматикам. Действительно,

теоретическая грамматика обычно эксплицитно вводит дефиниции используемых в описании единиц, например, определение слова, как это делал А.И.Смирницкий, приписывая слову в отличие от сочетания слов цельнооформленность и идиоматичность. Строго говоря, для *понимания* текста знать, чем является stone wall — словом или сочетанием слов, не так уж важно. Понимание же реализуется в процессе речевой деятельности — т.е. при переходе от текста к смыслу (семантическим структурам). Какой же переход описывают правила отделения слова от не-слова и т.п.? Они описывают **переход от текста к языковой системе**. Данный переход реализуется в естественной среде, когда ребенок овладевает родным языком, а также в процессе **лингвистического анализа**, когда лингвист строит языковую систему по данным текста.

Иначе говоря, традиционную диаду от «значения к форме» и «от формы к значению» необходимо дополнить третьим членом (который фактически у Щербы присутствует): «от текста к языковой системе».

Тогда нам и станет ясно — откуда же «берутся» значения, подлежащие выражению формальными средствами конкретного языка. Они «возникают» при построении системы (ребенком или лингвистом), когда как раз и устанавливаются семантические категории, для выражения которых «работает» весь сложный формальный аппарат языка. Иначе говоря, пройдя путь от формы к *системным* значениям (которые нельзя путать со значениями конкретных форм в конкретном тексте), мы строим обратные алгоритмы — по установлению формальных (текстовых) соответствий конкретных значений, построенных на базе значений системных. Еще иначе: есть все основания утверждать, что (успешный) итог работы онтолингвиста есть **необходимая предпосылка** (успешной) работы лингвиста — и в этом смысле оказывается, что онтолингвистика **занимает центральное место в исследовании языка**.

Все эти процессы разворачиваются, как уже отмечено, в рамках конкретного языка. Об обращении к категориям конкретных языков говорит и Мустайоки, но как о вспомогательном приеме: «Хотя исходным пунктом описания являются семантические категории, нерационально закрывать глаза на то, какие грамматические категории, синтаксические конструкции и другие средства существуют в разных языках. Было бы странно предполагать, что они никоим образом не отражают и семантические категории. Изучение разных языков — важнейший прием при определении семантических категорий, но мы специально упоминаем его последним, поскольку опыт показывает, что исследователю трудно быть свободным от плена своего родного языка» [Мустайоки 2006: 73].

Здесь хотелось бы вернуться к постулату Хоккетта, согласно которому путь обретения грамматики в онтогенезе иррелевантен для функ-

ционирования этой грамматики в сложившейся системе языковых механизмов. Приведем пример, который мы уже использовали в несколько ином контексте [Касевич 2006: 56–57]. Вероятно, все русисты помнят полемику между представителями Московской и Щербовской фонологических школ относительно наличия в фонологической системе русского языка особой фонемы /ы/.<sup>1</sup> Последователи Щербы исходили из простых фактов: фонологическая самостоятельность /ы/ следует из возможности употребления /ы/ в фонологически независимой позиции, включая и реальность установления минимальных пар и ~ ы (названия соответствующих букв), ср. также заимствования наподобие *Ыденну* (название корейского города), *Ыхнь* (эстонская фамилия) и т.п. Всё это было бы невозможно, не будь в русском языке фонемы /ы/.

Но посмотрим на эту проблему в «онтолингвистическом ракурсе». Появление в системе носителя русского языка особой фонемы /ы/ само по себе возможно только лишь за счет включения в его словарь тех самых лексических единиц, без наличия которых не возникает необходимого базиса для вхождения в систему фонемы /ы/ (ведь при усвоении языка ребенок никогда не оперирует звуковыми единицами как таковыми — эти единицы осваиваются им в составе соответствующих знаков). Поэтому, если в онтогенезе ребенок не включает в свой словарь единицы типа приведенных выше, то не возникает и почвы для возникновения фонемы /ы/.<sup>2</sup> А отсутствие в словаре данных единиц абсолютно реально (или *было* реально еще недавно): в словарь *неграмотного* такие единицы почти гарантированно не входят. Из чего и видно, что — вопреки Хоккетту — по крайней мере объем и тип «инпута» — а это важнейший компонент описания того, каким образом ребенок усваивает язык — непосредственно *вливают* на тип складывающейся грамматики. В нашем случае оказывается, что у грамотного и неграмотного носителей русского языка не полностью совпадают фонологические системы.

Роль данных, относящихся к овладению языком, для решения теоретических вопросов лингвистики признавалась неоднократно (ср., например, [Щерба 1974]). Но чаще всего речь шла о вспомогательных аргументах в пользу того или иного решения в области «взрослой»

---

<sup>1</sup> Стоит заметить: последователи Щербы неоднократно подчеркивали, что эта полемика никоим образом не соотносилась с принципиальными теоретическими разногласиями между соответствующими школами.

<sup>2</sup> Для сравнения: представим себе, что в словарь ребенка, осваивающего французский язык, каким-то образом «не допущены» неким фильтром слова, содержащие носовые гласные. Ясно, что в его фонологической системе не будет оппозиции «чистые ~ носовые гласные».

грамматики.<sup>1</sup> Такого рода свидетельства, безусловно, нельзя недооценивать. Однако подобные решения никак не отменяют глобальную самостоятельную задачу: построить динамическую модель становления системы языка, которая и стоит перед онтолингвистикой.<sup>2</sup> Таким образом, во-первых, онтолингвистика объясняет, почему данный язык (как он явлен нам в речевой деятельности соответствующего этноязыкового коллектива) обладает данной структурой, а, во-вторых, описывает, как, за счет и в результате чего он эту структуру приобрел.

Но и это не всё. Хотя выше речь шла о каузальных процессах, это каузальность синхроническая. Между тем существуют и диахронические аспекты проблемы. Многие авторы полагают, что язык не просто изменяется во времени — он эволюционирует. И одна из движущих сил языковой эволюции — это оптимизация условий овладения языком ребенком (см., например: [Bichakjian 2002]). Иначе говоря, язык в диахронии изменяется таким образом, чтобы в результате ребенку было легче этот язык усваивать. Трудно сказать, можно ли доказать эту гипотезу, но само по себе её возникновение — дополнительное признание роли проблем, решаемых онтолингвистикой, для изучения центральных вопросов языкознания.

Альтернативный путь установления набора системных значений языка представлен опять-таки у Хомского, который, ссылаясь на грамматику Пор-Ройяля и Санкциуса, говорит, что значения просто «даны уму» [Хомский 1972: 29].<sup>3</sup> Т.е. здесь и не идет речь об «установлении» значений — они просто «даны».

И два слова относительно «плена родного языка», о котором говорит Мустайоки. Этого «плена» и не может не быть. Язык выражает то, что доступно выражению именно в этом языке. «Лучшая девушка дать не может большего того, что есть у нее» (Н. Гумилев). Если в «ментальном тезаурусе» носителей данного языка нет «идеи уюта» (как её нет,

---

<sup>1</sup> Например, относительно более позднее появление в детской речи тех или иных гласных, согласных обычно считают свидетельством их маркированности в системе языка.

<sup>2</sup> Аналогичную эволюцию проделали исследования восприятия речи (во всяком случае, в области фонологии): вначале фонологи использовали эксперименты, демонстрирующие различимость/неразличимость тех или иных гласных/согласных как свидетельство фонологичности/нефонологичности соответствующих различий. Лишь впоследствии моделирование перцептивных процессов как аспекта речевой деятельности выделилось во вполне самостоятельную сферу научного знания.

<sup>3</sup> Точнее, Хомский говорит о том, что «даны уму» глубинные структуры, но для нашего контекста это не важно.

похоже, у носителей французского языка и французской культуры), она и не может быть выражена средствами этого языка.

Резюмируя обсуждение разных типов грамматик в их соотношении, можно утверждать, что есть **четыре** грамматики: грамматика для слушающего, грамматика для говорящего, грамматика-компетенция по Хомскому (а на самом деле наиболее традиционная — но и теоретически наиболее «непонятная» грамматика), наконец, грамматика построения грамматики. Все эти грамматики неразрывно связаны, у каждой свой «круг обязанностей», и в этом смысле все они комплементарны, взаимодополнительны. Но грамматика, описывающая переход от текста к языковой системе (грамматика построения грамматики), занимает особое положение: без такого перехода не было бы ни языка, ни лингвистики.

### Литература

*Белошапкина В.А., Милославский И.В.* (Ред.) Идеографические аспекты русской грамматики. — М., 1988.

*Есперсен О.* Философия грамматики. — М., 1958.

*Караулов Ю.Н.* Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. — М., 1999.

*Касевич В.Б.* Труды по языкознанию. Т.1. — СПб., 2006.

*Касевич В.Б.* О комплементарности разных грамматик [в печати].

*Мустайоки А.* Теория функционального синтаксиса: От семантических структур к языковым средствам. — М., 2006.

*Норман Б.Ю.* Грамматика говорящего. — СПб., 1994.

*Милославский И.Г.* Краткая практическая грамматика русского языка. — М., 1987.

*Хоккетт Ч.* Грамматика для слушающего // Новое в лингвистике. Вып. 4. — М., 1965.

*Хомский Н.* Язык и мышление. — М., 1972.

*Щерба Л.В.* Система языка и речевая деятельность. — М., 1974.

*Vichakjian B.B.* Language in a Darwinian perspective. — Frankfurt am Main et al., 2002.

*Levelt W.J.M.* Speaking: From intention to articulation. — Camb., MA, 1989.

## Порядок усвоения грамматических значений: релевантные факторы и их иерархия

1. Поскольку языковая система усваивается ребенком постепенно, естественно возникает вопрос о факторах, которые влияют на этот процесс, и об их относительной значимости. Не случайно в работах, касающихся тех или иных аспектов онтолингвистики, довольно часто предлагаются объяснения более раннего или, наоборот, более позднего появления в речи ребенка тех или иных грамматических значений и средств их выражения. В качестве примера можно привести следующее суждение: «Различные типы отношений обладают разной мерой соотношенности с ситуацией действительности, а потому в разное время и с разной мерой трудности осваиваются детьми: более конкретные (атрибутивные, пространственно-уточнительные) усваиваются раньше других, затем следуют временные и в последнюю очередь — связи, обладающие значением обусловленности. Среди них наиболее доступными оказываются причинные и целевые, более трудными — условные и уступительные» [Лепская 1997: 54]. Между тем, установленная на материале целого ряда языков (русский среди них, правда, отсутствует) общая последовательность появления в речи детей специальных вопросов выглядит следующим образом: *what* ‘что’ → *where* ‘где’ → *who* ‘кто’ → *how* ‘как’ → *why* ‘почему’ → *when* ‘когда’ (см. обсуждение этого вопроса и соответствующую библиографию в [Казаковская 2006: 339–342]). Вопросы о причине в этой последовательности предшествуют вопросам о времени, хотя причинные отношения сложнее временных: «Причинное высказывание “Р вызвало Q” может трактоваться как конъюнкция двух утверждений: 1) следование одного события за другим во времени и 2) наличие соответствующего общего закона» [Зализняк 2006: 525]. Ср. также замечание А. Н. Гвоздева: «Впросительные слова усваиваются в зависимости от их значения: наречия места как наиболее конкретные усваиваются первыми. Вероятно, не случайно не отмечены наречия времени («когда?»), но все же это могло произойти и вследствие редкости их употребления ребенком» [Гвоздев 1961: 342].

Очевидно, что последовательность усвоения грамматических значений определяется несколькими факторами, причем воздействие одних из них может нейтрализоваться другими. На мой взгляд, среди факторов, относящихся к содержательной стороне грамматических

значений, необходимо различать, по крайней мере, три разновидности: семантические, когнитивные и прагматические.

2. Примером влияния относительной семантической сложности на время усвоения может служить более позднее появление в речи детей уступительного значения по сравнению с условным. В уступительном значении, в трактовке В. С. Храковского, на «смысл '(причинная/условная) импликация' наслаивается смысл 'противоречие'», что, по его мнению, находит подтверждение в том, что «и в истории языка, и в речи ребенка» уступительные конструкции формируются позже причинных и условных [Храковский 2004: 13]. Действительно, как показывает анализ онтогенеза значений обусловленности в [Князев 2007б: 348–353], союз если обычно появляется во второй половине третьего года жизни ребенка: *Если нарисовать так, то будить кузётик* (кружочек). *А есль лисавать так, будить тельтацка* (черточка) (Дима С., 2;7,17); *Придёт есьли к нам съвинья, мы йиё прагнём* (прогоним) (Женя Г., 2;9,1); *Ты будиш кашу с маслом? Есьли будиш, я сварю* (Женя Г., 2;9,12); *Если у Люси будет день лаждения, мы взянем (возьмем) цвиты и падалим ей на падалак* (Аня С., 3;1,7).

Что же касается уступительного значения, то сначала для его выражения используются частицы *всё-таки* и *хоть*, усваиваемые в конце четвертого — начале пятого года: *Я лил суда воду, ана ни нъсластилсь фсётки* (Женя Г., 3;7,18; комментарий отца: сказал, налив воду в блюдце, где был компот); *Што ни расьтёш! Хъть я тибя нъ акне диржу, а ты ни расьтёш* (Женя Г., 3;10,30; комментарий отца: говорит, обращаясь к ростку кочана капусты); *Ни тиснят. Хъть и малинькии, а ни тисьнят* (Женя Г. 3;11,2; комментарий отца: говорит о новых туфельках); Р: *Ну хоть начало посмотри!* (Витя О., 4;4,21; комментарий матери: Включила по его просьбе фильм про большого Айболита и собираюсь выйти из комнаты); *Ну загони хоть в дырочку!* (Витя О. 4;5,11; комментарий матери: просит, когда ему сказали, что пену теперь никуда не убрать, раз уже набрали ванну с пеной). В явной союзной функции и вне сочетаний с союзом *а* слово *хотя* (*хоть*) отмечено в записях речи Жени Г., которые относятся ко второй половине пятого года жизни: *Что, трамваи ходят, хоть и втоптались рельсы?* (4;5,29); *Папа, я хоть большой буду, ты тоже будешь моим папой* (4;6,12); Р: *А я совсем не буду беспокоиться. Хоть всю ночь держи.* В.: *А почему?* Р: *Хочу привыкнуть* (4;11.6; комментарий отца: говорит, передавая слова доктора о горчичнике: «Держать, пока забеспокоится»). Слово *хотя* (*хоть*) в этих примерах имеет условно-уступительное значение ('даже если'), считающееся промежуточным звеном («семантическим мостом») между условным и собственно уступительным значениями. С условными его сближает виртуальность обо-



значаемой ситуации, а с уступительными — противоречие между содержанием первой и второй частей предложения.

3. К когнитивным факторам можно отнести относительную сложность восприятия. Исходя из интуитивных представлений, непосредственно наблюдаемое явно доступнее, чем то, что требует длительного наблюдения и логических выводов; реальное доступней виртуального, а потенциально достижимое когнитивно проще невозможного. В целом, эти соотношения отражаются и на процессе усвоения языка. Как считает Т. Гивон, «the order of acquisition reflects the order of cognitive complexity» [Givón 1990: 950].

Как заметила Н. В. Гагарина, в ранней детской речи глаголы движения обозначают главным образом однонаправленные движения, которые характеризуются большей когнитивной легкостью по сравнению с глаголами, представляющими разнонаправленные действия [Гагарина 2009: 18]. Это согласуется с той интерпретацией ненаправленных (разнонаправленных, моторно-кратных) глаголов движения, которую дает им Ю. Д. Апресян: они «обозначают действия, складывающиеся из четко выделимых квантов», причем квантом разнонаправленного движения является «перемещение из предыдущей точки в точку, где его направление меняется» [Апресян 1974: 252].

Общепризнано, что детская речь в своей начальной стадии «не может существовать вне конкретно-предметной ситуации» [Шахнарович 1998: 57]. Соответственно, одной из основных тенденций, определяющей как последовательность усвоения значений многозначных грамматических единиц, так и пути расширения состава самих этих единиц является постепенное ослабление связи содержания высказывания с той конкретной ситуацией, в которой происходит речевое общение.

Так, только в первой половине третьего года жизни дети начинают говорить о привычках, предрасположениях и других устойчивых свойствах, а также о многократных ситуациях, абстрагированных от непосредственного протекания во времени: *Я зр'ослый и п'ю к'офия*; *Я люб'ю все р'адии* (радио и телевизор) (Миша К., 2;3); *С Ка'иной дуж'у* (С Кариной дружу). *А с Мишей не дуж'у, он всё п'ачет* (Оля М., 2; 4. 20); *'Эть 'аху с'инют* (Это то, чем шиплют сахар) (Женя Г., 2;5.25); *Нам так'ую в с'адике да'ют* (о гречневой каше) (Оля М., 2; 5. 21) [Князев 2007а: 452-458].

Что касается значений обусловленности, то можно сказать, что причинность относится прежде всего к реальной действительности, а условное значение — к возможному или предполагаемому; ср. следующие характерные высказывания: «If is a cue to consider a possible or hypothetical state of affairs» [Johnson-Laird 1986: 73]; «Conditionals allow

us to imagine that something happens that we think can happen» [Wierzbicka 1997: 52]. В свою очередь, А. Н. Гвоздев объясняет позднее усвоение сослагательного (условного) наклонения «самим значением этой категории, которая выражает не факты, а только воображаемые, возможные действия и явления» [Гвоздев 1961: 409]. У детей, усваивающий русский язык, в число первых союзов неизменно входит причинный союз *потому что*: *Это бабушка, это старушка, потому что она уже в платочке* (Варя П., 2;0; комментарий матери: говорит, увидев куклу-девочку из набора для кукольного театра); *Аня, у тебя сопельки?*. Р.: *Тоутьто* (Потому что) *плакия я* (Аня С., 2;2.26; комментарий матери: Это уже не первый случай употребления причинно-следственного слова «потому что». С его помощью Аня объясняет причину происходящего события, не используя полную конструкцию сложноподчиненного предложения); *Там нет Клидони, птамуста ана хараит Клидона* (Там нет Гвидона, потому что он хворает Гвидон) (Женя Г., 2;3.10); Р.: *Никак нам выйти на улицу. В.: Почему?* Р.: *Потому что там дождь* (Егор А., 2;4.20); *Не видно кису, мушто* (потому что) *она кушаит* (Оля М., 2;4.25); То же отмечено и у финских детей: «условный и уступительный союзы осваиваются позднее темпоральных и причинных союзов, приблизительно к 3-м и, соответственно, 4-м годам» [Томмола 1998: 330–331].

Если же обратиться к условным конструкциям в целом, то среди них конструкции, обозначающие ирреальное условие, отмечаются в речи детей примерно на полгода позже обозначающих реальное условие: *Если бь зьградить вот тут, то никто бь ни прашол* (Женя Г., 3;4.2; комментарий отца: кладет длинную палку, так что она загораживает проход в комнату); *Ана эдьк рвьёць. А если б ыё ни качать нагой, ана бь ни рвалась* (Женя Г., 3;4.11; комментарий отца: об отвязавшейся веревке, которая была прицеплена к ящику на дворе); *Я люблю свой любимый суп. Бы ты приговвила мне мой любимый суп, тогда бы я его съел!* (Витя О., 4;6.21); *Бы я на своём корабле (каябле) плыл, я им помог!* (Витя О., 5;0.18; комментарий матери: рассказывает содержание мультфильма «Остров капитанов»).

4. Прагматические факторы, которые отражают отношения между участниками коммуникации, отношение говорящего к сообщаемому и т. п., также влияют на усвоение грамматики языка: «Очередность усвоения морфологических категорий и форм, их представляющих, зависит от ряда причин и в первую очередь от их так называемой прагматической ценности, а именно от того, насколько смысл, соотносенный с данной формой или категорией, актуален для практической деятельности ребенка» [Цейтлин 2000: 88].

Так, хотя формы сослагательного наклонения, служащие для вы-

ражения ирреального условия, усваиваются относительно поздно, те же формы в оптативном и императивном значениях начинают употребляться существенно раньше: *Я бь насил бь* (Женя Г., 2;10.10; комментарий отца: говорит о чулках; и далее: «Усвоил условную частицу “бы” и употребляет ее довольно часто. При этом иногда она встречается почти при каждом слове») [Гвоздев 2005: 139]; *Ты б ийё ньмачил ба!* (Женя Г., 3;1.11; комментарий отца: говорит о тряпке).

На примерах усвоения детьми различных языков отмечалось, что в детской речи формы 1-го и 3-го лица предшествуют формам 2-го лица [Гвоздев 1961: 420; Гагарина 2009: 105]. Причину этого можно видеть в том, что из трех традиционно выделяемых основных типов речевых актов — утвердительных, побудительных и вопросительных — со 2-м лицом наиболее естественно связываются побуждения (*Прочитай эту книгу!*) и вопросы (*Ты читал эту книгу?*). Что же касается утверждений с формами 2-го лица субъекта, то они плохо согласуются с предварительным условием успешности утвердительного речевого акта — презумпцией со стороны говорящего, что хотя бы часть заключенной в этом высказывании информации неизвестна слушающему [Князев 2007а: 130–132]. При этом очевидно, что в начальный период усвоения языка взрослые обращаются к детям с вопросами и побуждениями гораздо чаще, чем дети к взрослым. При этом в ответе на типичный общий вопрос взрослого: *Хочешь кушать?* ребенок должен изменить форму лица на 1-ое или 3-ье (*Хочу* или *Варенька хочет*) в зависимости от принятой им стратегии самонаименования.

К числу самых первых союзов, усваиваемых русскими детьми, относится союз *а* то, который традиционно относят к сочинительным, хотя употребляется он преимущественно для выражения либо причинно-следственных отношений (*Вытирай ноги, а то на улице грязно*), либо реального отрицательного условия — неблагоприятной альтернативы (*Оденься потеплее, а то простудишься*); ср. толкование этого значения при отнесенности данной конструкции к претеритальному временному плану в [Санников 1989: 183]: «*X а то Y* = ‘при нормальном ходе событий полностью осуществилось бы событие Y; этому воспрепятствовало X’»: *Сейчас надень, а то холодно, надо надеть* (Варя П., 1;8; комментарий матери: говорит сама себе) (); *Кой дей, то Боля падёт* (Закрой дверь, а то Боря упадет) (Боря М., 2;3.25); *Пляшёл доззик, пайдём гулять; надень сиблеты, а то мокро* (Прошел дождик, пойдем гулять; надень штиблеты, а то мокро) (Женя Г., 2;3.6); *Ни хади туда к ласатки поблизе, а то ана укусит* (Не ходи туда к лошадке поближе, а то она укусит) (Женя Г., 2;5.2); *Паками казитьку, а то гаядная* (Покорми козочку, а то голодная) (Лиза Е., 2;3.25); *Надо тапинькую надеть сапку, а то уски замазят*

(Надо тепленькую надеть шапку, а то уши замерзнут) (Лиза Е., 2;4.18). Раннее усвоение этого семантически и когнитивно сложного союза можно объяснить его широким использованием взрослыми для регулирования поведения детей.

В этой связи можно отметить, что и вопросительные предложения со словом *зачем* первоначально используются для выражения упрека — сомнения в целесообразности совершенных, совершаемых или предполагаемых действий: *И будим дадить ийо. Асим дадить?* (Не будем гладить белье. Зачем гладить?) (Саша С. 1;9.13); *Саша С. (1;9.14): Асим боснув акофка?* (Зачем бросил <крышку> в окошко?) (Саша С. 1;9.13); *Засим кафки пописаить?* (Зачем краски высыпаешь?) (Саша С. 1;9.23); *Батик гизят, атим паитьку гизят? Атим батик гизят паитьку?* (Братик грызет, зачем палочку грызет?) (Лиза Е., 2;0.18); *Папа, зачем ты на учке аисовал?* (Оля М., 2;2.4; комментарий матери: про татуировку на руке). По-видимому, именно с этой целью чаще всего используют такие предложения взрослые в своем общении с детьми; ср. типичный в этом отношении «протодиалог» с Витей О., относящийся к очень раннему периоду — (1;4.10.): Р: <Приносит тапок на кухню>. В: *Зачем же ты его сюда принёс? Не надо его сюда! Унеси на место!* Собственно целевые употребления слова *зачем* относятся к существенно более позднему времени: Р: *Какой малыш?* В: *Вот этот.* Р: *Где?* В: <показывает>. Р: *А кто ему масину будет делать?* В: *Мастер.* Р: *Какой мастер?* В: *Вон малыш с инструментами.* Р: *А где он?* В: <показывает>. Р: *Затем он так пальтик показывает?* В: *Зовёт всех к себе* (Дима С., 2;7.27; фрагмент разговора о картинке в книге Б. Заходера «Вот так мастера»).

Одной из широко распространенных закономерностей усвоения русского языка является позднее овладение противительным союзом *но*, контрастирующее с ранним началом использования сопоставительного союза *а* в различных значениях, в том числе и в близком к противительному значении несоответствия: *Я тебе пригатовила, а ты не ес* (ешь) (Женя Г., 2;6.7; комментарий отца: фраза из репертуара обеденных разговоров); *Привёртвьит, а сама-ть ни смотрит* (Женя Г., 2;7.10; комментарий отца: говорит, увидев, что девочка очень быстро листает книжку). Между тем едва ли можно считать, что противительность в семантическом или когнитивном отношениях значительно сложнее сопоставительности. По-видимому, в данном случае решающую роль играет то, с чьей точки зрения производится оценка ситуации. Сравнивая близкие по значению предложения с союзами *а* и *но*: *День был дождливый, а он не взял зонт* и *День был дождливый, но он не взял зонт*, Е. В. Падучева заметила: «Различие между союзами А и НО — в том, что при союзе НО в роли субъекта, осознающего ненормальность со-

вместного наступления X и Y, может выступать агенс действия Y; тогда как в случае союза A ненормальность совместного наступления X и Y осознается только говорящим» [Падучева 1997: 43]. Вполне возможно, что 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 сопряжено со значительными трудностями: «осознание чужих персональных точек отсчета вызывает у детей существенные трудности» [Доброва 2003: 446].

5. Из приведенного обзора можно сделать следующий вывод. В целом, при прочих равных условиях последовательность усвоения грамматических значений зависит прежде всего от относительной сложности значения в сочетании с когнитивными факторами. Вместе с тем, разного рода прагматические факторы могут либо существенно замедлить, либо ускорить усвоение отдельных грамматических единиц.

### Литература

- Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — М., 1974.
- Гагарина Н.В.* Становление грамматических категорий русского глагола. Дисс. ... докт. филол. наук. — СПб., 2009.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Доброва Г.Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). — СПб., 2003.
- Зализняк Анна А.* Многочисленность в языке и способы ее представления. — М., 2006.
- Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый — ребенок». СПб., 2006.
- Князев Ю.П.* Грамматическая семантика: русский язык в типологической перспективе. М., 2007 (а).
- Князев Ю.П.* Онтогенез значений обусловленности // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 339–357 (б).
- Лепская Н.И.* Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. — М., 1997.
- Томмола Х.* Условные конструкции в финском языке // Типология условных конструкций. — СПб., 1998. — С. 9–91.
- Храковский В.С.* Уступительные конструкции: семантика, синтаксис, типология // Типология уступительных конструкций. — СПб., 2004. — С. 325–349.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шахнарович А.М.* Онтогенез мыслеречевой деятельности: семантика и текст // Филологические науки. — 1998. — № 1. — С. 56–64.
- Givón T.* Syntax: a functional-typological introduction. Vol. 2. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1990.

*Johnson-Laird Ph. Conditionals and mental models // On conditionals. Cambridge: Cambridge university press. 1986. P. 55–75.*

*Wierzbicka A. Conditionals and counterfactuals: conceptual primitives and linguistic universals // On conditionals again. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1997.*

*А.Д. Кошелев (Москва)*

## **О когнитивных факторах развития детской речи**

**0. Введение.** В развитии активной детской речи естественно выделяются три этапа: 1) с 12 месяцев ребенок начинает произносить первые слова (голофразы); 2) в возрасте полутора лет его высказывания становятся двусловными (телеграфная речь); 3) с двухлетнего возраста начинается лавинообразное развитие речи (речевой взрыв). Разделяя известное положение о примате когнитивного развития над языковым, «о первичности когнитивного развития, прокладывающего путь развитию языковых средств для выражения намерений ребенка» [Слобин 1984: 160] (см. также [Цейтлин 2000: 86; Кошелев 2008: 416–417]), мы попытаемся показать, что каждый из перечисленных речевых этапов обусловлен появлением у ребенка нового, более адекватного представления объектов и ситуаций его жизненного мира.

**1. Этап голофраз.** На наш взгляд, главный когнитивный фактор, обеспечивающий появление у ребенка активной речи, следующий: к концу первого года жизни у него формируются видовые концепты (sortal concepts), или концепты базового уровня [Лакофф 2004: 10, 21] типа МЯЧ, ЧАШКА, КУКЛА. Это утверждение базируется на следующем эксперименте [Ху, Carey 1996].

Перед детьми устанавливалась ширма, за которой были спрятаны игрушечный утенок и мяч. После этого из-за ширмы справа появлялся утенок и возвращался за нее, а затем — слева от ширмы мяч и тоже возвращался назад. Потом ширма убиралась, причем дальше эксперимент проводился в двух вариантах: за ширмой сохраняли: а) оба объекта и б) только один объект. Поведение детей обнаруживало, какое из этих событий (два или один объект за ширмой) было для них ожидаемым / неожиданным. Оказалось, что 10-месячные дети ожидали увидеть один объект, а 12-месячные — два.

Следовательно, 12-месячные дети уже имеют дифференцированные видовые концепты МЯЧ, УТКА и под., а 10-месячные — нет. Дан-

ный эксперимент был многократно повторен и дополнен. В недавнем аналитическом обзоре Ф. Ксу указывает некоторые из таких дополнений:

12-месячные младенцы также не ожидали наличия за ширмой двух разных объектов, если эти объекты различались только цветом (например, красный мячик в противоположность зеленому), только размером или комбинацией цвета, размера и характера поверхности, а также, если объекты различались по форме, которая не являлась индикативной для видового разграничения, например, обычная чашка с одной ручкой в противоположность чашке с двумя ручками и крышкой сверху (*sipping cup*), предназначенной для питья маленькими глотками. Однако младенцы ожидали увидеть два различных объекта, если эти объекты отличались формой, которая служила индикатором видовых различий, например, чашка в противоположность бутылке того же самого размера, цвета и поверхностной структуры [Ху 2007: 401]. Дело в том, что не всякое различие формы объектов влечет их дифференциацию (отнесение к разным видовым классам).

Из этой цитаты следует, что к концу года главной характеристикой объекта для ребенка становится пара: пространственная форма объекта — ее функция. Эти пары и «кристаллизуют» видовые концепты (правда, пока только обобщенные, не разделенные еще на более частные (суб)концепты, учитывающие цвет, текстуру и др. частные свойства). Подчеркнем: наряду с типизированной пространственной формой, эти концепты содержат и типизированную функцию этой формы. В самом деле, чашка с двумя ручками и крышкой (*sipping cup*) своей формой гораздо больше похожа на заварочный чайник, чем на обычную чашку. Тем не менее, ребенок относит ее к видовому концепту ЧАШКА.

Чтобы понять революционность данного новообразования, нужно представить, как оно изменяет воспринимаемую ребенком ситуацию. В 10 месяцев младенец тоже различает в ситуации отдельные объекты, но не на основе своеобразия их форм, а по их различному положению в пространстве (уже с 6 месяцев он знает, что один объект не может одновременно находиться в двух различных местах [Бауэр 1985]). И хотя форму объектов младенец уже воспринимает, она еще не является главной характеристикой объекта.

Теперь благодаря видовым концептам объекты в ситуации индивидуализируются и обретают свои функции. В структуре ситуации выделяется главный объект — носитель основной функции ситуации (определяющий ее развитие в нужном ребенку плане) и жестко связанные с ним остальные объекты.

Этот главный объект ребенок и называет своей голофразой, обозначая тем самым всю ситуацию целиком. Схожая мысль была высказана в [Исенина 1986: 20]: «Операция смыслового синтаксирования у детей заключается в том, что ребенок выделяет самый значимый для него компонент целостной ситуации, выражая его словом — рему высказывания, предикат, а психологическое подлежащее — тема остается подразумеваемым, ясным из ситуации».

Итак, в результате описанной выше концептуализации воспринимаемого объекта у ребенка впервые появляется содержательная основа для соотнесения слова (его значения) с элементом ситуации. Иначе говоря, ребенок впервые получает возможность понимать слышимые им слова, т. е. понимать сигнификативный механизм референции — соотнесение значения слова с элементом ситуации. Это и дает толчок к активизации его речи.

**Замечание.** Изложенная точка зрения расходится с позицией М. Томаселло, который также стремится понять, почему дети начинают усваивать и использовать язык именно в конце первого года жизни. «Вполне возможно, что следующий этап в развитии способности младенцев к концептуализации явлений внешнего мира проявляется примерно к первому году их жизни, что, таким образом, объясняет появление у них языка. Но это маловероятно <...> Незадолго до окончания первого года жизни в развитии младенцев происходит что-то новое, касающееся, прежде всего, их отношений с другими людьми, и это, как представляется на данный момент, объясняет, почему усвоение языка происходит именно в этот период ... Предположительно дети начинают овладевать языком ... именно потому, что процесс обучения решающим образом зависит от более фундаментальных способностей к совместному вниманию, готовности к пониманию и усвоению культуры. Эти способности проявляются примерно к завершению первого года жизни» [Tomasello 2005: 20–21]; «кооперационная коммуникация человека... является... особенным частным случаем свойственной только человеку кооперационной деятельности, опирающейся на совместную намеренность (shared intentionality)» [Tomasello 2008: 6–7].

Признавая важную роль «совместной намеренности», отметим следующее. Во-первых, возникает она гораздо раньше. Согласно, например, новаторскому исследованию [Исенина 1986: 45 и сл.] у младенца уже с 4.5 месяцев развивается ее ранний коррелят — «функция целесобразного взаимодействия» с матерью, обеспечивающая развитие «протязыка» ребенка — доречевого языка его жестов и вокализаций. Далее эта функция непрерывно и поэтапно развивается до полутора лет, а иногда и далее (см. также [Лепская 1997: 12 и сл.]). Поэтому не впол-



не ясно, что именно «нового» в коммуникативном плане возникает у ребенка в конце первого года. Во-вторых, «совместная намеренность» сопутствует не только человеческой речи, но и любой другой содержательной форме коммуникации, например, жестовой и голосовой коммуникации собаки и ее хозяина. Наиболее интересный пример здесь — «говорящие» антропоиды, продемонстрировавшие способность к успешному усвоению (в результате обучения) незвуковых аналогов человеческой речи (упрощенного языка жестов глухонемых и др. [Зорина, Смирнова 2006: 159–163, 233–237] на уровне, близком к речевому уровню двухлетнего ребенка. Вот одно из описаний их жестового общения (заснятого на киноленту): «Сестры (шимпанзе) Мойя и Тату проводили много времени, лежа на полу с журналом, который они держали ногами, потому что руки нужны были для жестикуляции — для разговоров и комментариев к картинкам. Тату особенно любила находить фотографии мужских лиц, объясняя, что «ЭТО ДРУГ ТАТУ», и разнообразно варьируя эту романтическую тему. Временами все пять шимпанзе с помощью жестов обсуждали друг с другом цветные картинки, фасоны одежды и фото в журналах» [Зорина, Смирнова 2006: 281].

**2. Этап «телеграфной речи».** С начала второго года происходит дальнейшая дифференциация воспринимаемой ребенком ситуации. Теперь в ней начинают проясняться отношения (действия) между объектами (что было невозможно, пока форма и функция объекта не стали его главными характеристиками). Постепенно ситуация из жесткой структуры объектов преобразуется в систему самостоятельных объектов и связывающих их отношений. Ср.:

Для периода 6–12 месяцев собственно предметные действия еще не характерны, в этом возрасте ребенок способен лишь к манипулятивным действиям с предметами. С первого полугодия второго года жизни ведущая деятельность — действия с предметами (до года — манипулятивная, после года — предметно-орудийная). <...> В 1,0–1,6 мес. начинается становление предметно-функциональных действий. Объект существует вне и отдельно для ребенка как синкретическое соединение физических и функциональных свойств. Операции обусловлены особенностями объекта .... Происходит выделение ребенком действия» [Исенина 1986: 43–44, 101].

В процессе орудийно-предметных действий воспринимаемые ребенком объекты обретают все более и более самостоятельный статус, ср.: «Наблюдения в естественных домашних условиях документально зафиксировали наличие референций в отношении отсутствующих объектов знакомого окружения у детей по достижении ими 13-месячного возраста ... Например, младенец, который слышит упоминание о его

любимой игрушке, может начать искать ее; и это поведение показывает, что услышанное имя игрушки активизировало у ребенка ее ментальную репрезентацию ... Таким образом, у детей в возрасте не ранее 13 месяцев слуховое восприятие имени отсутствующего объекта может вызывать этот объект в актуальной памяти» [Ganea *et al.* 2007: 734].

Теперь для вербализации своей мысли («предметов мысли» и связывающего их отношения — по И. М. Сеченову) однословной голофразы ребенку уже недостаточно. Ведь нужно назвать не только главный элемент ситуации, но и главное отношение. Поэтому с полутора лет ребенок переходит к телеграфной речи — его фразы состоят уже из двух-трех слов.

**3. Этап «речевого взрыва».** Примерно с двух лет у ребенка начинается речевой взрыв. Его речь стремительно обогащается лексически и синтаксически, превращаясь из «телеграфной» в беглую и грамматически правильную, сопоставимую с речью взрослого человека (см. к этому: [Выготский 1996: 101–102; Пинкер 2004: 256 и сл.]).

Мы рассмотрим лишь одну линию когнитивного развития, которая в числе других «прокладывает путь» речевому взрыву, а именно: дальнейшую дифференциацию объектной репрезентации. С этого времени дети начинают различать в объекте функционально значимые части. Так, в стуле ребенок теперь выделяет спинку, сиденье, ножки; в банане — мякоть и кожуру и т. д. Эту «новую ступень расчленения образов восприятия М. М. Кольцова [Кольцова 1980] относит к концу второго — началу третьего года жизни, когда дети начинают выделять в объектах отдельные элементы и детали. Например, дети в возрасте 1 год 10 месяцев — 2 лет уже пытаются сорвать цветок, схватывая его за стебелек, берут крышку сахарницы за шишечку, а не всю ее и т. д.» [Чуприкова 2007: 376].

В этот же период ребенок «просит называть предмет и его части: Женя И. (2;0) хлопает рукой по сиденью трактора, смотрит на мать, вокализует и не успокаивается, пока мать не назовет части трактора (руль, сиденье и др.)» [Исенина 1986: 53].

Приведенные наблюдения (о выделении в предмете частей) подтверждаются лингвистическими данными. Так, хорошо известно, что «дети в возрасте до двух-трех лет усваивают ... конструкции со значением часть — целое» [Цейтлин 2000: 135; разрядка моя. — А.К.]. К примеру, русскоязычные дети научаются корректно использовать двучленную конструкцию с родительным падежом (*УХ-а*), выражающую отношение ЧАСТЬ — ЦЕЛОЕ: *ручка двери, ветка дерева*. Так, они уже понимают, что словосочетание *сучок дерева* правильно, поскольку сучок — это часть дерева, а *\*гвоздь дерева* — неправильно, поскольку

вбитый в дерево гвоздь не становится его частью (подробнее см. в [Кошелев 2008a: 201–204]).

Естественно предположить, что процесс дифференциации объектов на содержательные части распространяется и на усваиваемые ребенком слова, ср. описание общего процесса «овладения языковой деятельностью» в [Шахнарович 1999: 47].

При овладении формами слов (морфемами) ребенок действует с ними как с предметами. «Так же как овладение предметной деятельностью невозможно вне формирования действий с предметами, точно так же и овладение языком невозможно вне формирования действий с ними (словами. — А.К.) как с материальными предметами» [Эльконин 1958: 144].

Сказанное дает основание утверждать, что, подобно предметам, слова (их звуковые образы) также начинают разлагаться на содержательные составляющие — морфы. Иначе говоря, морфологическая структура слова открывается ребенку только после двух лет и исключительно благодаря обретенной им (в процессе продолжающегося когнитивного развития) способности делить свои объектные репрезентации на содержательные части, т. е. преобразовывать их в системы своих функциональных частей. А это означает, что различные формы слова, употреблявшиеся ребенком на предшествующем этапе, были для него хоть и близкими, но разными словами (лексемами).

Проиллюстрируем сказанное. В классическом труде Р. Брауна, исследующем развитие детской речи (см., напр., [Brown 1973]), было впервые обнаружено парадоксальное явление, получившее название «сверхрегуляризация». Дети начинают корректно употреблять неправильные глаголы прошедшего времени (*went, ran*) до усвоения регулярного правила образования прошедшего времени у правильных глаголов (добавление к ним окончания *-ed*). Однако, усвоив это правило, они начинают применять его и к неправильным глаголам (*goed, runed*), совершая ошибки, которых ранее не делали (сверхрегуляризация). И лишь спустя какое-то время они возвращаются к корректному употреблению неправильных глаголов в прошедшем времени, см., напр., [Слобин 1976: 97–98; Пинкер 2004: 260].

Явление сверхрегуляризации можно объяснить следующим образом. До определенного момента (примерно до двух лет) дети воспринимают звучащие слова как целостные звуковые образы. Поэтому для них слова *help* и *helped* столь же различны, как и слова *run* и *ran*. Иначе говоря, для них все глаголы (формы) прошедшего времени — неправильные, и дети полагают, что их нужно просто выучить. Но, научив-

шись строить партитивные системы предметов, они применяют эту способность также и к звуковым словам и начинают разделять их на непосредственные (и содержательные) составляющие — морфы. Поэтому в слове *helped* (и ему подобным) они выделяют основу *help* и окончание *-ed*. Благодаря этому они быстро усваивают ранее недоступное им регулярное правило и начинают употреблять его тотально, как к правильным, так и к неправильным глаголам, считая теперь все глаголы правильными. И только позднее они понимают, что это правило имеет исключения (другие объяснения см., напр., в [Пинкер 2004: 261; Андерсон 2002: 361]).

Если предложенное объяснение верно и разделение слов на морфы — это действительно часть общего процесса непроизвольного формирования ребенком партитивных систем для всех предметов своей репрезентации мира, то это значит, что и морфология, и словообразование, усваиваемые ребенком во время языкового взрыва, также обусловлены этим процессом и без него необъяснимы.

## Литература

- Андерсон Дж. Р.* Когнитивная психология. — СПб., 2002.
- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. — М., 1985.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 1996.
- Зорина З.А., Смирнова А.А.* О чем рассказали «говорящие» обезьяны: Способны ли высшие животные оперировать символами? — М., 2006.
- Исенина Е.И.* Дословный период развития речи у детей. — Саратов, 1986.
- Кольцова М.М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей. — Л., 1980.
- Кошелев А.Д.* О классификации и эволюционной динамике лингвистических теорий // Динамические модели: Слово. Текст. Предложение: Сб. ст. в честь Е.В. Падучевой. — М., 2008. — С. 398–438 (см. также веб-сайт <http://www.lrc-press.ru/05.htm>).
- Кошелев А.Д.* (а) О качественном отличии человека от антропоида // Разумное поведение и язык. Вып. 1. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. — М., 2008. — С. 193–230 (<http://www.lrc-press.ru/05.htm>).
- Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. — М., 2004.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка: Онтогенез речевой коммуникации. — М., 1997.
- Пинкер С.* Язык как инстинкт. — М., 2004.
- Слобин Д.* Психолингвистика. — М., 1976.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шахнарович А.М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. — М., 1999.
- Эльконин Д.Б.* Развитие речи в дошкольном возрасте. — М., 1958.

Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. — СПб., 2007.

Brown R.W. A First Language: The Early Stages. — London, 1973.

Ganea P., Shutts K., Spelke E., DeLoache J. Thinking of Things Unseen: Infants' Use of Language to Update Mental Representations // Psychological Science, 2007, 18. — P. 734–739.

Tomasello M. Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Harvard university press. Cambridge, Massachusetts, and London, 2005.

Tomasello M. Origins of Human Communication. Cambridge, MA: MIT, 2008.

Xu F., Carey S. Infants' metaphysics: the case of numerical identity // Cognit. Psychol. 1996, 30. — P. 111–153.

*Н.А. Лемяскина (Воронеж)*

## **Коммуникативные стратегии в речевом поведении младшего школьника**

В процессе общения вариативность в выборе речевых средств выражения предопределяется *стратегиями* и *тактиками* речевого поведения. В зависимости от ориентации коммуниканта **на** или **от** партнера выделяют два полюса способности к коммуникативной координации: конфликтную и кооперативную [Суших, Зеленская 1998]. Как показывает исследование развития коммуникативной личности младшего школьника, дети используют как конфликтные, так и кооперативные стратегии.

### ***Самопрезентация***

Известно, что имидж складывается из многих составляющих: манер, внешности, поступков и, конечно, особенностей речи. Создание имиджа находится в зависимости от того, как складывается взаимодействие коммуникантов в общении, а также от приемов, которые использует говорящий для оптимизации речевого воздействия. Задача «понравиться» является сущностным условием успеха всех без исключения речевых тактик самопрезентации (тактики моделирования структуры имиджа, тактики создания «своего круга», тактики персонификации) [Иссерс 1999].

Стратегия самопрезентации широко используется младшими школьниками (74% детей) как в общении со взрослыми, так и в общении со сверстниками. Главная цель — привлечь внимание, получить положительную оценку, показать себя «своим» в кругу друзей и хорошим (сыном, учеником) дома. Характерной чертой является то, что дети

сами хвалят себя (*я молодец, я хорошая дочь* и др.) и в то же время дают отрицательную оценку партнеру, обвиняют его. Когда ребенок хвалит себя, он хочет «заразить» собеседника оценкой, вызвать восхищение, создать положительный имидж. Это и определяет содержание его высказываний: он рассказывает о том, что хорошо знает, умеет, какие ценности имеет (игрушки, кассеты и т.д.), что ему купили или купят, хвастается своими родителями (где работают, что говорят, что умеют), старается рассказывать анекдоты и смешные истории.

Реплики детей:

*А я в шахматы играю. Они ум развивают.*

*А мой папа бизнесмен, он скоро «Мерседес» купит.*

*Ты плохо рисуешь.*

*Ты не можешь на воротах стоять.*

Пример. 4 класс

Мальчик живет на соседней улице, а там нет спортплощадки. Он пришел к «чужой» спортплощадке, хочет поиграть в футбол. Он начинает разговаривать с мальчиками, которые там играют, рассказывает им анекдоты. Через некоторое время один из детей говорит:

— *Свой человек, берем в команду. Правда, ребят?*

Все соглашаются, кивают. (2004)

При общении со взрослыми ребенку необходимо «подать» себя:

— как «послушного» сына (дочь);

— «помощника (помощницу)»;

— «примерного ученика».

Реплики детей. 1 класс

*А я убрала в своей комнате.*

*Антон не выучил стихотворение, а я выучил.*

2 класс

*Я у тебя хорошая дочь, но плохая ученица.*

*А я попылесосил.*

*Я хорошая (целует маму).*

3 класс

*Я получила хорошую оценку, правда.*

*Я сделала все уроки.*

*Я застелила постель.*

*Сегодня я был вторым после Андрея.*

4 класс

*Меня сегодня похвалили.*

*А я в комнате убрала.*

*Скажи, что я хороший (покормил сестренку).*

*Вот видишь, какой я.*

Пример. 4 класс.

— Пап, а я сегодня дальше всех прыгнул.

### ***Вежливость***

Категория вежливости представляет собой национально-специфическую систему коммуникативных стратегий, направленных на достижение гармоничного, бесконфликтного общения и определяющих выбор наиболее оптимальных речевых формул. Стратегии негативной вежливости (вежливости отдаления), связаны с побудительными речевыми актами, в которых говорящий оказывает коммуникативное давление на собеседника (просьба, совет, приглашение, предупреждение и др.). Стратегии позитивной вежливости (вежливости сближения) связаны с речевыми актами приветствия, благодарности, оценки и др. и направлены на сближение собеседников [Ларина 2003: 47].

#### *Вежливость отдаления. Просьба*

В русской коммуникации при выражении просьбы доминирует прямой способ ее выражения, о чем свидетельствует преобладание императивных высказываний. Для актуализации вежливых отношений между коммуникантами и снижения категоричности высказывания используются различные средства: маркер вежливости — *пожалуйста*; *ты/вы* форма; *уменьшительно-ласкательные* формы обращений; различные *минимизаторы* для снижения социальной цены предмета, просьбы и преуменьшения затрат адресата (*минуточку*); *удвоение* выражения просьбы [Ларина. 2003: 94].

Как показывает исследование, младшие школьники часто используют просьбу как в разговорах со взрослыми (1 класс — 89% детей, 2 класс — 77%, 3 класс — 80%, 4 класс — 60%), так и с детьми. Но со взрослыми гораздо чаще используют маркеры вежливости (*пожалуйста*, *уменьшительно-ласкательные* формы обращений): *Помоги мне, пожалуйста*; *Мамуль, я уже сделал уроки, можно посмотреть мультик?*

Реплики детей.

1 класс (использует 50% опрошенных детей).

*Помоги мне, пожалуйста.*

*Разреши, пожалуйста.*

2 класс (использует 80% опрошенных детей).

*Дай, пожалуйста*

3 класс (использует 85% опрошенных детей).

*Пожалуйста, что тебе, жалко?*

*Помоги, пожалуйста.*

*Купи, пожалуйста.*

4 класс (использует 87% опрошенных детей).

*Пожалуйста.*

*Мамочка, ты сможешь мне помочь?*

*Мамулечка, пожалуйста.*

Со сверстниками маркеры вежливости используют гораздо реже.

Реплики детей.

*Будь другом, сделай, пожалуйста.*

В общении с окружающими, особенно со взрослыми, дети часто используют уговоры. Отличие уговоров от просьбы состоит не в наличии аргументации, а во множественности аргументов. Уговаривание воздействует на человека, его эмоциональный мир, в то время как убеждение направлено именно на разум человека [Федосюк 1996]. При уговаривании наиболее продуктивными являются апелляции к чувствам, отношениям между говорящим и слушающим, к качествам партнера, к авторитету, к категории «вреда» и «пользы». Особым детским приемом уговаривания является «канюченье». Он заключается в неоднократных эмоционально окрашенных повторах одного и того же побуждения, которые повторяются несколько раз обычно до достижения цели. Для успешной его реализации требуется особенная настойчивость субъекта и игнорирование необходимости подбирать аргументы [Иссерс 1999]. Этот прием используется детьми в качестве последнего средства для достижения цели. Младшие школьники употребляют его с родными, реже со сверстниками. И в данном случае гораздо чаще с использованием маркеров вежливости, понимая, что это может помочь в достижении цели.

Пример.

— *Мам, ну купи киндер-сюрприз.*

— Нет, не проси.

— *Ну купи, купи, купи, пожалуйста.*

Дети используют уговоры как со взрослыми, так и со сверстниками.

Для этого употребляют:

1) Апелляцию к чувствам, отношениям (как положительную, так и отрицательную реализации):

— *Я тебе друг?*

2) апелляцию к качествам партнера (положительную и отрицательную):

— *Реши задачу, ты же такая умная.*

— *Ты, наверное, не умеешь это делать.*

3) апелляцию к авторитету:

*А мама говорит, что надо хорошо учиться.*

4) апелляцию к категории «вреда» и «пользы».

*Мой папа говорит, что спортсмены все здоровые.*

*Не жадничай, а то с тобой никто играть не будет.*



В 3—4 классе, кроме уговоров, дети начинают использовать убеждение, приводя различные аргументы. Убеждение, в отличие от уговоров, воздействует не на чувства, а на разум. Оно используется детьми 3—4 класса, но не характерно для детей 1—2 класса, так как у них в общении преобладают эмоции. Таким образом, маркеры вежливости при обращении с просьбой ко взрослым использует большинство учащихся, и их количество увеличивается к 4 классу. В 3 классе появляется извинение за просьбу, в 4-ом — вопросительные высказывания, которые являются более вежливыми выражениями просьбы.

*Вежливость отдаления. Совет*

Младший школьник при реализации совета отдает предпочтение прямому выражению совета, акцент делает на содержании, а не на форме, причем косвенные высказывания практически не употребляет: *Ну че ж ты мучаешься с этим своим зубом, сходи к врачу* (дедушке) (1 класс); *Папуля, ты уж не покупай большие лилии, мама ведь их не любит* (4 класс).

*Вежливость отдаления. Директивы*

В директивах также преобладает использование императива, который может сопровождаться словом «*пожалуйста*», что смягчает директивное высказывание, придает ему форму просьбы. Границы между жанрами просьбы и требования подвижны и определяются лексическим наполнением высказывания, определенными грамматическими формами, построением фразы, а также тоном, с которым произнесено высказывание.

*Мам, пришей мне пуговицу, пожалуйста.*

*Елена Михайловна, поставьте оценку в дневник.*

В транспорт вошли взрослые и дети, видимо, после лесной прогулки, возбужденные, громко разговаривают и смеются. Сын гооврит маме: *Мама, мы в общественном транспорте, успокой себя и всех остальных!* (3 класс).

Речевые акты требований, приказа младшие школьники осуществляют в основном со сверстниками (46% детей); со взрослыми — только 16% (*купи, ты обещала, я хочу, сделай, принеси, дай мне*); 5% детей, по словам родителей, «никогда не делают этого».

Со сверстниками данные директивные акты дети используют:

— при запрещении им что-то делать.

1 класс

Эдик Гале: *Где писать?*

Галя: *Нигде, отстань. Слушать надо. Сам пиши.*

— нежелания общаться.

*Иди отсюда!*

*Отстань.  
Не лезь.  
Не мешай.  
Прекрати.*

— при желании показать себя, свои знания, умения, превосходство.

*Ты не можешь, дай я покажу.  
Нет, я сама хочу сделать.  
Дай, я лучше умею, чем ты.*

Реже речевые акты требования младшие школьники используют в общении со взрослыми, например с учителем (но в основном дети 3-4 класса: *давайте еще примеры решим*).

Для русской коммуникативной культуры стратегии вежливости отдаления не являются типичными. Оказание воздействия на собеседника не является нарушением норм общения. Возможно даже усиление этого воздействия. Данная особенность коммуникативного поведения позволяет, по мнению Т.В. Лариной, говорить о коммуникативной импозитивности — допустимости оказания коммуникативного воздействия на собеседника как одной из русских коммуникативных доминант. На языковом уровне это проявляется в широком употреблении императива, а также в допустимости усиления просьбы, приглашения, что не воспринимается как нарушение этикетных норм, на коммуникативном — в ограниченном употреблении стратегий дистанцирования, в достаточно частом и свободном употреблении импозитивных РА в целом [Ларина 2003: 160]. Как показывает наше исследование, эти особенности широко проявляются и в коммуникативном поведении младших школьников, хотя в большей степени в общении со сверстниками, чем со взрослыми.

*Вежливость сближения. Благодарность*

Позитивная вежливость направлена на уменьшение дистанции, на сотрудничество, взаимопонимание, удовлетворение желания каждого быть понятым, услышанным, любимым; говорящий проявляет свое внимание к собеседнику, информирует о том, что его видят, узнают, уважают, любят, ценят. Как известно, русские нечасто благодарят, говорят сдержанно, немногословно, придают больше значения содержанию, чем форме, благодарят главным образом тогда, когда имеется объект благодарности (оказанная услуга, помощь, подарок) [Ларина 2003]. Основную формулу благодарности «спасибо» дети знают и используют с раннего детства. С приходом в школу количество ситуаций, в которых ребенок должен использовать речевые формулы благодарности, значительно возрастает, поэтому благодарят дети достаточно часто

(1 класс — 55%, 2 класс — 75%, 3 класс — 81%, 4 класс — 88%). Исследование показывает, что использование речевых формул благодарности в общении младших школьников от 1 к 4 классу заметно увеличивается.

Младшие школьники речевые акты благодарности используют чаще со взрослыми (31% детей), чем со сверстниками (17%), в первую очередь с мамой (42%). Когда благодарят, часто используют похвалу или комплимент: *Большое спасибо, мамуля, очень вкусно. Спасибо, друг Сережа*. При произнесении благодарности самая распространенная формула речевого этикета — спасибо (1 класс — 82%, 2 класс — 77%, 3 класс — 83%, 4 класс — 85%), иногда используется стилистически сниженная формула «*спасибочки*», реже — «*благодарю*» или похвала-комплимент. Однако к 3–4 классу наблюдается увеличение использования расширенных формул благодарности и приближение к взрослым нормам (*Я очень благодарна, большое спасибо*).

#### *Вежливость сближения. Извинение*

Основная функция извинения — восстановить социальный баланс или гармонию между коммуникантами. По мнению Т.В. Лариной, извинение следует рассматривать в связи со стратегиями сближения, поскольку его основное прагматическое значение — заверить адресата в том, что его заметили, его уважают и хотят поддержать с ним бесконфликтные отношения, то есть извинение — это знак внимания и доброжелательности [Ларина 2003: 214]. В русской коммуникации основной формулой в данном РА является «*извини(те)*», реже употребляется «*прости(те)*». Обе эти формулы являются императивами и представляют собой побуждения, направленные на адресата с целью модифицировать его отношение к говорящему — извинить (снять вину) или простить. Данные формулы представляют собой скрытую просьбу, что подтверждает часто добавляемое слово «*пожалуйста*». Русские извиняются нечасто, главным образом тогда, когда имеется повод для извинения, и больше придают значение содержанию, чем форме. Младшие школьники извиняются часто, что следует считать возрастной особенностью. В основных стандартных ситуациях не просит извинения только 4% детей: *я гордый, я не буду мириться*. Со взрослыми чаще используют речевую формулу «*прости(те)*» (1 класс — 79%, 2 класс — 67%, 3 класс — 45%, 4 класс — 60%), реже — «*извините*» (2 класс — 20%, 3 класс — 40%, 4 класс — 24%), без использования формул речевого этикета извиняется небольшое количество (15%) (*я больше не буду, я нечаянно, я не хотел, я исправлюсь, виноват, больше не буду* и др.), с друзьями реже используют формулы речевого этикета: «*прости*» — 2 класс — 20%, 3 класс — 27%, 4 класс — 40%, «*извини*» — 2 класс — 22%, 3 класс — 22%, 4 класс — 16%, большинство применяют детские формулы извинения

и тактику уговоров (1 класс — 90%, 2 класс — 52%, 3 класс — 50%, 4 класс — 24%) (1 класс — *мирись, мирись и больше не дерись*; 2 класс — *мир, хватит дуться*).

#### *Вежливость сближения. Прощение*

Младшие школьники часто прощают окружающих: 1 класс — 59%, 2 класс — 48%, 3 класс — 90%, 4 класс — 86%, и друзей — 1 класс — 43%, 2 класс — 51%, 3 класс — 35 %, 4 класс — 40%. Часть детей принимает извинения только с определенным условием: *хорошо, я тебя прощу, но в следующий раз так не делай*.

#### *Дискредитация*

Все тактики данной стратегии (оскорбление, издевка, обвинение) направлены на то, чтобы информировать об отрицательной оценке. Обвинение отличается от оскорбления тем, что не предполагает намерения унижить, уязвить, выставить в смешном виде. С обвинением можно согласиться, с оскорблением согласиться нельзя. Успех стратегии дискредитации следует оценивать по результатам речевого воздействия: адресат обижен, причем несправедливо, оскорблен, чувствует себя объектом насмешки [Федосюк 1996].

Младшие школьники (38% детей) часто используют данную стратегию, преимущественно в общении со сверстниками.

*Ты неправильно сделал.*

*У тебя плохо получилось.*

*Мне не нравится, как ты нарисовала.*

*Ты ненастоящий друг.*

Не так часто, как со сверстниками, но дети могут использовать стратегию дискредитации и со взрослыми.

*Тожe мне, мастер нашелся. Щас, смотрите, бабуля нам отремонтирует.*

*Дед, где уж тебе донести такую тяжесть, сиди, папа придет, сам все сделает.*

Грубые высказывания встречаются в речи младших школьников достаточно часто, иногда сопровождаясь нецензурной лексикой. Поэтому овладение навыками эффективной речевой коммуникации является одной из первостепенных задач школьного обучения и семейного воспитания.

## **Литература**

*Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. — Омск, 1999.

*Ларина Т.В.* Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. — М., 2003.

Сухих С.А., Зеленская В.В. Прагматическое моделирование коммуникативного процесса. — Краснодар, 1998.

Федосюк М.Ю. Комплексные жанры разговорной речи: «утешение», «убеждение» и «уговоры» / Русская разговорная речь как явление городской культуры. — Екатеринбург, 1996.

*И.Г. Овчинникова (Пермь)*

## **К проблеме становления дискурсивной компетенции\***

Понятие **дискурсивной компетенции** появилось в лингвистике сравнительно недавно. Дискурсивную компетенцию рассматривают в качестве компонента коммуникативной компетенции [Карасик 2004: 242]. В 80-90 годы прошлого столетия вместо дискурсивной компетенции писали о текстовой: умение воспринимать и развертывать высказывания различных жанров в зависимости от требований коммуникативной ситуации [Сахарный 1989; Шахнарович 1991]. Различия между дискурсивной и текстовой компетенцией, на наш взгляд, существенны; они обусловлены различиями в трактовке текста и дискурса.

По мнению К.Н. Седова, дискурсивная компетенция аккумулирует результаты деятельности дискурсивного мышления [Седов 1998]. Становление дискурсивного мышления происходит на фоне социально-интеллектуального развития личности и, исходя из этого, уровень сформированности дискурсивной компетенции зависит от когнитивно-мыслительных способностей индивида, в частности от способности к интериоризации внешнеречевых форм во внутриречевые [Седов 1998]. Многие исследователи не считают целесообразным выделять собственно дискурсивное мышление, полагая, что дискурсивную деятельность обеспечивают те же механизмы психики, которые отвечают за речевую деятельность и языковую способность [Жинкин 1982: 23; Румянцева 2004: 169–170, 174–176; Шахнарович, Юрьева 1990: 7, 57]. В нейропсихологии непосредственная зависимость языковой способности и коммуникативной компетенции от когнитивных способностей или интеллектуального уровня индивида вызывает серьезные сомнения; когнитивные функции опосредованно отражаются в речевой деятельности [Ахутина, Пылаева 2003]. В целом когнитивное развитие ребенка признается первичным, является «пререквизитом» для языкового раз-

---

\* Исследование выполняется при поддержке РГНФ (07-04-02006а).

вития. Вряд ли различия между дискурсивной и текстовой компетенциями обусловлены востребованностью дискурсивного мышления для становления первой из компетенций.

Отдельные компоненты языковой способности и коммуникативной компетенции формируются с опорой на конкретные «когнитивные пререквизиты» [Slobin 1973]. В частности, освоение дейксиса происходит после и на основе освоения пространственных отношений и переработки зрительно-пространственной информации [Dobrova 1999]; для освоения семантики временных предлогов необходимо усвоить предложно-падежную систему выражения пространственных отношений [Лейкин 1989]. По-видимому, существуют когнитивные «пререквизиты» речевых жанров.

На наш взгляд, овладение речевыми жанрами обусловлено коммуникативной целесообразностью, необходимостью их реализации в деятельности индивида, в актуальном для него социальном взаимодействии. В российской научной традиции изучения детской речи, восходящей к психологической школе Л.С. Выготского, индивидуально-психологические особенности и когнитивное развитие обусловлены социальным взаимодействием. Ребенок вовлечен в социальное взаимодействие с первых дней жизни. В ходе этого взаимодействия взрослый «вводит» ребенка в мир дискурса, особую роль взрослый играет в интериоризации внешней деятельности ребенка и становлении диалогичности сознания, осознании соотношения Я — Другой [Казаковская 2006]. Регулятивная функция высказываний в процессе социального взаимодействия с Другим (другими) воплощается в специфических речевых жанрах, постепенно осваиваемых ребенком.

В целом представление о языке и закономерностях коммуникации у любого ребенка, независимо от его когнитивного развития, является системным; система конструируется ребенком на основе инпута [Цейтлин 2000]. Инпут даже на первых этапах включает не только общение с родителями и окружающими ребенка взрослыми, но полное речевое окружение, включая радио, телевидение и т.п. Ребенок в процессе восприятия речи имеет возможность ознакомиться с разнообразными речевыми жанрами, как первичными, так и вторичными<sup>1</sup>. А.Н. Гвоздев отмечал зависимость речевого развития ребенка не столько от интеллектуальных способностей, сколько от разнообразия опыта, в том числе перцептивного [Гвоздев 2007: 45]. Мы полагаем, что становление дискурсивной компетенции как компонента коммуникативной компе-

---

<sup>1</sup> В разграничении первичных и вторичных жанров мы опираемся на концепцию М.М. Бахтина [Бахтин 1975].

тенции предполагает прежде всего освоение речевых жанров. Причем освоение жанра не обусловлено необходимостью становления особого типа мышления. В усвоении жанра и формировании способности продуцировать тексты различных жанров в дискурсе ключевую роль играет коммуникативный опыт [Slobin, Verman 1994], так или иначе отражающий опыт социального взаимодействия. Поскольку жанры культурно обусловлены, вряд ли правомерно устанавливать универсальные закономерности в последовательности осваиваемых ребенком жанров. Например, если культурная традиция предполагает рассказывание ребенку историй, то ребенок освоит жанр истории в более раннем возрасте [Vokus 2004].

Принято выделять простые и сложные в когнитивном, коммуникативном и лингвистическом отношении жанры [Долинин 1999]. Когнитивная сложность обусловлена сложностью события или явления, обсуждаемого в высказывании определенного жанра; коммуникативная — сложностью структуры коммуникативной ситуации, необходимой для функционирования жанра, и композиции высказывания; лингвистическая сложность проявляется в языковых средствах, необходимых для реализации речевого жанра. Поскольку текст является вербальным воплощением речевого жанра, его считают лингвистическим составляющим дискурса.

К относительно сложным речевым жанрам относят рассуждение, к относительно простым — комментарий и инструкцию. Инструкция как речевой жанр варьирует в зависимости от сферы использования [Рехтин 2005]. Обычно инструкция представлена как вторичный речевой жанр, распространенный в официально-деловом общении и характеризующийся определенной текстовой структурой. Между тем инструкция нацелена на сообщение адресату порядка, способов, правил осуществления действия [Карабань 2008] и регулярно встречается как первичный речевой жанр в обыденном общении, в том числе в общении детей и взрослых [Рехтин 2005]. Инструкция как первичный и вторичный речевой жанр обладает набором ядерных компонентов. Ядерные компоненты обусловлены тем, что инструкция — это императивный речевой жанр, в котором излагается алгоритм определенной деятельности. В обыденной коммуникации императивность инструкции проявляется не только грамматическими средствами, но и интонационно. Ребенок сталкивается с жанром инструкции как при общении со взрослыми, так и в игровой деятельности с ровесниками. Любое изложение правил игры представляет вариант инструкции.

Рассматривая реализацию речевого жанра инструкции в когнитивном аспекте, необходимо выделить последовательность действий в

пределах события, определить способ и правила. В инструкции вербализуются процедурные знания, сценарий. Полагаем, что именно этим обусловлена сложность инструкции как речевого жанра. Именно этой особенностью предопределена функция инструкции в социальном взаимодействии: инструкция как первичный речевой жанр эксплицирует процедурные знания о действиях и операциях. Таким образом, инструкция как первичный речевой жанр регулирует социальное взаимодействие, поскольку позволяет вербализовать процедурные знания о последовательности действий и способе деятельности в рамках определенного события. Обращаясь к коммуникативному аспекту инструкции, отметим ее регулятивную функцию: партнеры по коммуникации посредством текстов речевого жанра инструкции упорядочивают совместную деятельность с определенным объектом в определенных условиях. В лингвистическом аспекте относительная жесткость структуры и императивность инструкции отражает алгоритм деятельности, необходимость разграничения действий и объектов действия, обстоятельств деятельности.

Попытаемся выявить закономерности становления дискурсивной компетенции на материале спонтанных монологов детей 6-7 лет в жанре инструкции. Определим, насколько синхронно формируются речевой жанр и его текстовое воплощение. Полагаем, что когнитивные пререквизиты для освоения жанра сформированы, необходимость его освоения очевидна благодаря важности игровой деятельности в жизни дошкольника.

Всего было собранно и обработано 32 устных спонтанных монолога дошкольников в возрасте шести — семи лет, учащихся в подготовительном классе при школе № 77 г. Перми. С каждым ребенком экспериментатор работал индивидуально. Запись осуществлялась в стационарных условиях на фоне естественной окружающей акустической среды.

Испытуемым предлагалась рассказать о том, как можно слепить снеговика. Задание формулировалось как просьба: «*Расскажи, пожалуйста, как слепить снеговика?*». В случае видимых затруднений экспериментатор уточнял задачу: «*Что сначала сделать, что потом?*», выяснял, лепил ли ребенок снеговика или видел, как это делают другие. Все испытуемые хорошо представляли последовательность действий и результат. По ходу рассказа экспериментатор подбадривал ребенка, подавая фатические реплики («*Угу*»), отвечал на прямые вопросы, задавал детям наводящие вопросы («*Что дальше?*», «*Что потом?*»).

Тексты инструкций, развернутых детьми, расшифровывались и обрабатывались по стандартной для такого рода исследований схеме [см. Ovchinnikova 2005; Ovchinnikova 2007]. Устанавливалась синтаксиче-



ская сложность текстов, степень лексического разнообразия, семантическая структура (отражение последовательности событий — действий, необходимых для достижения поставленной цели). Определялись сбои в лексическом выборе для выявления особенностей семантического программирования и индивидуальной вариативности инструкций.

Обсудим результаты обработки текстов инструкции.

Начнем с семантической структуры текста. Инструкция «Как слепить снеговика» включает 13 этапов, выявленных нами на основе анализа всех записанных текстов. Иначе говоря, мы скомпоновали «эталонную» инструкцию, суммировав все действия, о которых упоминали маленькие рассказчики: подготовка реквизита (морковка для носа, ведро вместо шляпы и т.п.); катание трех снежных комков: большого, среднего и маленького; установка среднего кома на большой; установка маленького кома на средний; поиск веточек для рук; установка рук; поиск материалов для пуговиц; установка пуговиц; прорисовка глаз угольком или веточкой; прорисовка рта угольком или веточкой; установка морковки вместо носа; установка шляпы; установка метлы в руки.

В эталонной (идеальной) инструкции каждому этапу соответствует отдельный смысловой блок текста. Два блока выполняют рамочную функцию, т.е. функцию начала и конца текста. Разнообразие начальных блоков сводится к трем вариантам. Во-первых, начальный блок может быть посвящен описанию первого этапа действий (*Ну. Сначала большой комок скатать*). Это самое распространенное начало инструкций. Во-вторых, в начальном блоке автор может фиксировать необходимые реквизиты для создания снеговика (*«Ну... снег нужно, морковку и... И там палочки нужны еще, чтобы руки. И чтоб глаза еще какие-нибудь. Надо чтобы были»*; *«Нужно три. Один большой круг, другой поменьше и самый маленький»*). Во втором варианте можно констатировать упрощение смысловой программы: авторы не поясняют, как получить три снежных кома. Полный список реквизитов приводит только один маленький рассказчик. Наконец, в-третьих, автор непосредственно ссылается на собственный опыт (*«Я лепи... Мы лепили снеговика, еще мы лепили крепость вот такую в которую заходили»*) или его отсутствие (*Я не лепила его*). Третий вариант реализует не начало инструкции по лепке снеговика, а диалог с взрослым экспериментатором. Заметим, что жанру инструкции в полной мере отвечает лишь первый вариант зачина.

Конечный блок декларирует окончание процедуры лепки и, соответственно, самого текста (*И все!, Вот!*). Рамочная структура с начальным и конечным блоками реализуется не во всех текстах: начало и конец описывают лишь 25 % детей.

Практически во всех монологах (84%) отмечен этап «катание снежного кома», причем необязательно в зачине текста. Относительно частотными являются этапы: «катаем», «ставим», «руки», «манипуляции с головой», «глаза», «нос», «рот» — все они встречаются регулярно. Реже всего в детских монологах фиксируются этапы украшения снеговика (пуговицы, краски, шарф и т.п.). Эти этапы отражают в соответствующих блоках текста около 13% рассказчиков.

Таким образом, дошкольники фиксируют основное действие сценария «лепка снеговика» в своих инструкциях. Это означает, что структура события (когнитивная структура) сформирована, структура жанра инструкция (коммуникативная структура) представлена в сознании ребенка как повествование о последовательности необходимых для достижения цели действий. Приведем типичную инструкцию:

— Ну... снег нужно, морковку и... И там палочки нужны еще, чтобы руки. И чтоб глаза еще какие-нибудь. Надо чтобы были. Ну, например, вот чтобы глаза, маленько палками потыкать и получатся глаза.

— Здорово! А снег, что с ним надо сделать?

— Ну снег надо катать, чтоб он превратился в большой ком.

— Из одного кома сделать снеговика?

— Нет. Не из одного.

— А что с ними сделать?

— Ну, не знаю. На один большой наверх. Потом. Потом. На этот ком большой поставить другой ком. Потом руки сделать палочками. Потом вот здесь (на живот показывает) пуговками сделать».

Семантическая структура текста не всегда отражает строгую последовательность действий. Авторы включают посторонние детали (*Я лепил... Мы лепили снеговика, еще мы лепили крепость вот такую в которую заходили...*); выпускают необходимые этапы; опускают тему высказывания (*Маленький, большой. Ой, большой, немного поменьше, потом совсем маленький*).

Насколько мы можем судить, в детских инструкциях отражается несформированность аналитического когнитивного стиля, необходимого для выделения частей в составе целостного события и точного их обозначения в текстовой структуре.

Обратимся к синтаксической структуре записанных нами устных инструкций. Особенностью данного речевого жанра является относительная синтаксическая простота. Большая часть авторов инструкции по лепке снеговика не использовала сложносочиненных предложений. В свою очередь, в текстах, содержащих сложноподчиненные предложения, довольно часто встречаются сбои в лексическом выборе. Тем не менее, тексты, содержащие сложноподчиненные предложения,

более разнообразны лексически. Среднее значение индекса лексического разнообразия ( $M_e$ ) для таких текстов равно 0,75, для всех текстов — 0,72. Сложные в синтаксическом отношении тексты отражают две особенности развертывания инструкции. Во-первых, в части таких текстов полнее реализуется семантическая программа. Авторы оговаривают определенные условия и отступление от традиций лепки снеговика (*Если будет липкий снег, нужно взять комочек; Глазки можно просто эти круляшки, снежки, если нет угольков*). Во-вторых, маленькие рассказчики обращаются за помощью к экспериментатору или вводят посторонние детали в свой монолог; обычно в таких текстах встречаются лексические сбои.

Обратимся к характеристике сбоев в лексическом выборе. Как правило, сбои в выборе лексемы при развертывании инструкции «Как слепить снеговика» приводят к вербально-перцептивным заменам [Ахутина, Пылаева 2003]. Рассказчики, обозначая предметы, заменяют точную, но сравнительно редкую номинацию более частотной лексемой с меньшим количеством дифференциальных сем (вместо *ком* — *круг, шар, круляшки*). Такого рода замены характерны для детей экспрессивного стиля [там же]. Как нам кажется, замены отражают две различные особенности развертывания инструкции. Во-первых, замены встречаются в текстах с упрощенной семантической программой. В таком случае мы склонны трактовать замены как отражение бедности лексикона, субъективной сложности вербализации замысла, текстового воплощения события «лепка снеговика». Во-вторых, замены встречаются в синтаксически более сложных текстах, в текстах, полностью реализующих семантическую программу. В таком случае замены, как мы полагаем, отражают ограниченность ресурсов оперативной памяти: автор реализует «большую программу» инструкции, точность лексического выбора не является приоритетной задачей развертывания текста. Такого рода замены можно встретить и в текстах детей референциального типа.

Перейдем к характеристике коммуникативного поведения ребенка в процессе записи спонтанного монолога. Более половины детей ожидали направляющих вопросов экспериментатора, поддерживающих реплик. Вопросы позволяли уточнить смысловую программу (*И что с ними сделать? Со всеми этими комьями?*), определить последовательность действий (*А потом что?*), установить границы текста, сформулировав итог (*Получится снеговик?*).

Подведем итоги анализа развернутых дошкольниками инструкций. Прокомментируем полученные результаты в аспекте становления дискурсивной компетенции ребенка. В речевой деятельности задейство-

ваны три относительно автономные сферы: когнитивная, коммуникативная, и речевая. Дискурсивная сложность жанра, как мы полагаем, определяется взаимодействием различных сфер. Когнитивные пререквизиты для описания конкретного события — лепки снеговика — сформированы: все рассказчики представляют структуру события и последовательность действий. Коммуникативные намерения, отраженные в жанре инструкции, понятны дошкольникам. Полагаем, что можно говорить о сформированности представления о первичном речевом жанре «инструкция» в социокультурном аспекте. Однако реализация инструкции языковыми средствами вызывает некоторые затруднения, приводящие к обращению за помощью к взрослому, паузам хезитации, метакоммуникативным репликам. Речевая сфера, отраженная в структуре текста инструкции, пока развита недостаточно. Наличие пауз хезитации свидетельствует о сложности структурирования текста для многих рассказчиков. Дети не используют специфические для инструкции синтаксические конструкции, редко употребляют императив. Для шестилетних детей инструкция оказывается довольно сложным в речевом отношении жанром, поскольку требует следования жесткой структуре, отражающей последовательность действий, разграничивающей декларативные (инвентарь и реквизиты, необходимые для деятельности) и процедурные знания. Инструкция сложна для дошкольников и в когнитивном отношении. Представляя конкретное событие, знакомое им по собственному опыту, шестилетние дети не всегда могут вычленивать его отдельные этапы, разграничить условия и порядок действий, обобщить собственный опыт. Оказывается, у шестилетнего ребенка сформированы не все когнитивные пререквизиты, необходимые для реализации жанра инструкции, — аналитический когнитивный стиль, классификационный способ переработки информации.

Подведем итоги. Полагаем, что наше исследование позволило уточнить параметры инструкции как первичного речевого жанра. Первичная инструкция предполагает, исходя из основной коммуникативной задачи, изложение последовательности действий и условий их реализации, пригодных для воплощения сценария собеседником. Соответственно в инструкции представлены оформленные специфическим образом процедурные знания (действия) и декларативные знания о событии. Для передачи процедурных и декларативных знаний предназначены специфические текстовые структуры. Разграничение типов знаний и выбор способов вербализации последовательности действий и условий их протекания представляют сложную когнитивную задачу, решаемую автором при семантическом планировании высказывания в жанре инструкции. Шестилетнему ребенку довольно сложно оттор-

маживать побочные ассоциации, не вставлять в текст посторонние элементы, противоречащие реализации жанра инструкции. Текстовая структура инструкции пока не сформирована.

Прокомментируем полученные результаты с точки зрения становления дискурсивной компетенции. Посредством записанных нами от дошкольников инструкций можно регулировать социальное взаимодействие. Ребенок представляет речевой жанр, пытается реализовать его структуру в меру своих возможностей. Вариативность реализации жанра различными детьми не зависит от уровня их когнитивного развития, по крайней мере, нам не удалось установить статистически достоверной зависимости. Между тем мы не обнаружили в детских монологах некоторых признаков жанра инструкции, характерных для «взрослого» дискурса. Детские инструкции приближаются по своим жанровым характеристикам к комментарию, к вербальному сопровождению деятельности. Ребенок нуждается во внешней опоре для развертывания монолога. Такой опорой для большинства дошкольников оказываются вопросы взрослого экспериментатора. Инструкции ребенка диалогичны и по смыслу, и по форме воплощения, поскольку часто строятся как ответы на вопросы собеседника.

Вероятно, на примере жанра инструкции можно разграничить дискурсивную и текстовую компетенцию. Инструкция как первичный речевой жанр разговорного дискурса освоен дошкольниками, в то время как текстовая структура инструкции пока освоена только как перцептивный эталон, как компонент «грамматики слушающего». Ребенок представляет, каким должен быть текст инструкции, но пока не в состоянии развернуть полноценное описание сценария последовательности действий в знакомом и освоенном событии.

По мнению Д. Равид и Л. Толчински, становление лингвистической грамотности, в том числе и дискурсивной компетенции, происходит на протяжении всей жизни: овладение некоторыми речевыми жанрами, их вариативностью не завершается в детстве или подростковом возрасте, а продолжается у взрослых [Ravid, Tolchinsky 2002]. Исследователи обращают внимание на становление лингвистической грамотности при овладении письменной формой коммуникации, одной из единиц которой является текст. Насколько мы можем судить, освоение текста и вторичных речевых жанров продолжается всю жизнь.

## Литература

*Ахутина Т.В., Пылаева Н.М.* Диагностика развития зрительно-вербальных функций. — М., 2003.

- Бахтин М.* Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — СПб., М., 2007.
- Долинин К.А.* Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи 2. — Саратов, 1999.
- Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. — М., 1982.
- Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «ВЗРОСЛЫЙ — РЕБЕНОК» (на материале русского языка): АКД. — Санкт-Петербург, 2006.
- Карабань Н.А.* Речевой жанр инструкции // Сборник научных статей «Известия Волгоградского государственного технического университета». — 2008. — №7. — С. 96–98.
- Лейкин М.В.* Овладение предложно-падежной системой в онтогенезе и ее нарушение при афазии // Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи: Межвуз.сб.науч.трудов. — Л., 1989. — С.65-73.
- Рехтин Л.В.* Речевой жанр инструкции: полевая организация: АКД. — Горно-Алтайск, 2005.
- Румянцева И.М.* Психология речи и лингвопедагогическая психология. — М., 2004.
- Сахарный Л.В.* Введение в психолингвистику. — Л., 1989.
- Седов К. Ф.* Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты. — Саратов, 1998.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шахнарович А.М.* Онтогенез речи и формирование языковой способности человека: проблемы формирования языковой способности // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. — М., 1991.
- Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). — М., 1990.
- Berman R. & Slobin D.* Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study. Hillsdale, NJ: Erlbaum 1994.
- Bokus, B.* Inter-mind phenomena in child narrative discourse // Pragmatics, 14. — 2004. — P. 391–408.
- Dobrova G.* The Acquisition of Spatial Points of View as a Cognitive Prerequisite for the Acquisition of Deixis: Evidence from Russian Children's Speech perception and Production. In: Psychology of Language and Communication. 1999. — Vol. 3. N 2.
- Ovchinnikova I.G.* Language-Culture-Civilisation. Journal of Perm State University. Philologia. 2006, No 3. — P. 7–20. (In Russian and in English).
- Ovchinnikova I.* Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. Psychology of Language and Communication. 2005, Vol.9. No 1. — P. 29–53. (In English).
- Ravid, D., Tolchinsky, L.* Developing linguistic literacy: a comprehensive model.// Journal of Child Language. 29, 2. — 2002. — P. 417–447.
- Slobin D.* Cognitive prerequisite for developing of grammar. In: C.A. Ferguson & D.I. Slobin (Eds.). Studies of child language development. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1973. — P. 175–208.

## **Двуязычие от мала до велика**

Документы Евросоюза считают сосуществование и взаимопроникновение языков замечательным разнообразием, новым и ценным аспектом современной жизни. Все же родители некоторых детей не стремятся поддерживать официальные установки и по-разному относятся к малоупотребительным и малораспространенным языкам в противоположность мировым и престижным. Двуязычных школ становится все больше, успехи их значительны, но придирчивый взгляд ловит множество недостатков обучения языкам и культурам. Это касается как широко преподаваемых языков, поддержанных значительным сообществом издательств, так и маленьких групп, для которых учебные пособия создаются самими преподавателями. Родители часто принимают в отрицательном или положительном смысле судьбоносные решения, выбирая комплект языков и методы их преподавания для своих детей.

В новом научном проекте Хельсинкского университета «Финский + русский = X» ставится задача выявить суть образовательного двуязычия: чего мы достигаем в билингвальном обучении, насколько оно эффективно, что в каком возрасте происходит с дошкольниками и школьниками, погруженными в двуязычную среду, какие процессы оказываются существенными для получения приемлемых результатов, как языки влияют друг на друга, как взаимодействуют и общаются участники педагогического процесса.

Языковая компетентность человека на протяжении жизни меняется, и то, что было выучено недостаточно хорошо ребенком, может быть, компенсируется позже. Перед педагогами двуязычных образовательных учреждений как бы стоит задача сделать обучение содержательным, эмоционально сбалансированным, всесторонне развить способности детей, в том числе и языковые. Европейская система тестирования языковой компетенции по уровням понимания, говорения, чтения, письма и общения (Европейский языковой портфель) была разработана вначале для взрослых, сейчас постепенно переводится на школьный этап, а для детей более младшего возраста пока не разработана. Мы применяем иные способы проверки языковой компетентности.

Оказывается важным, кто именно преподает детям язык, насколько родители толерантны по отношению к региональным или иноязычным, в основном артикуляционным, особенностям в речи педагогов. В зависимости от происхождения человека, его образования и установок

он может быть или не быть терпимым к акценту в языке, грубости, неприличным словам, заимствованиям, темпу речи. Если родители хотят, чтобы с детьми общались педагоги, которые говорят на чистом литературном языке, а речь воспитателей и учителей не такова, они отказываются от их услуг. За рубежом сталкиваются разные варианты употребления русского языка, ребенок вырастает в ситуации обобщения не только диалектных, но и вторичных форм русского языка (находящихся под влиянием языка окружения, который для говорящих может быть либо родным, либо вторым). Обучение языкам происходит не только в детском саду и семье, но и во всем окружении ребенка, и оно длится на протяжении всей жизни человека.

Для разных социально-культурных групп общества свойственны определенные особенности языкового употребления. Как правило, образованные представители среднего класса разговаривают с детьми много, как с равными, разнообразно, вариативно, творчески. В таких семьях речевая способность детей развивается на высоком уровне. Двухязычный детский сад, а потом билингвальная школа могут стать местами, где родители учатся друг у друга и у воспитателей приемам речевого общения с детьми, например через серии групповых встреч, тренинг общения на базе видеофильмов. Помимо коммуникативной компетенции современному человеку необходимо овладеть еще и умением видеть в культурах общее и особенное (кросс-культурная компетентность), уметь общаться с представителями разных культур (интеркультурная компетентность), уметь существовать в социуме, где наличествуют всевозможные культуры (мультикультурная компетентность), уметь видеть свою культуру в языковой диаспоре (транскультурная компетентность).

Любое, даже ограниченное знание какого-то иного языка заставляет человека по-иному смотреть на мир. Он начинает понимать, что его способ счета, приветствия, жестов — не единственно возможный, и для многих это является открытием. Неподготовленный человек при знакомстве с иным языком начинает хохотать, потому что другие люди кажутся ему такими странными, говорящими смешными звуками, как-то неправильно выкатывающими глаза, кивающими головой и т.п., т.к. он привык к совершенно другому. Наивные установки по отношению к изучению второго языка включают в себя множество мифов: якобы существует способ, при котором язык можно выучить без труда; если сразу не получилось заговорить на языке, то не стоит и стараться его учить; чужая грамматика не может быть понята, т.к. люди, говорящие на ином языке, мыслят по-другому, а чужая душа — потемки; в ином языке много лишнего, все можно сказать гораздо проще; не стоит терять время на



изучение иных языков, кроме английского; носители языка не делают ошибок в языке и т.п.

Преподавая иной язык, мы добиваемся либо компетентности учащегося в иностранном языке и культуре (он узнает, как то или иное явление описывается в изучаемом языке), либо интеркультурной компетентности (как следует представителю культуры учащегося вести себя в культуре изучаемого языка), либо мультикультурной компетентности (как в разных культурах по-разному описываются одни и те же явления и какие явления одной культуры не представлены в другой), либо транскультурной компетентности (как определенное языковое или культурное явление можно проследить во многих странах мира).

Повсеместное проникновение новых технологий в повседневную жизнь изменило соотношение устной и письменной речи. Изобилие визуальной и аудиальной информации заставляет пересматривать традиционные ценностные установки преподавания. То, что может сделать педагог для учащегося в живом, непосредственном, контактном общении, должно отличаться от доступного через Интернет автономного обучения. Особенно важно наличие значимого и знающего собеседника, как старшего по возрасту, так и сверстника, в дошкольном возрасте, когда закладываются личностные основы. Качество владения родным языком ухудшается из-за отсутствия необходимости качественно говорить и качественно писать; хотя растут требования к качеству владения языками, но этому мало кто учит. Качество овладения иностранным языком улучшается благодаря новым методам преподавания, основанным на психолингвистических открытиях. Новые средства письменности (мультимедиа) предоставляют новые возможности для изучения и использования языков. Постструктуралистский подход в науке говорит о том, что все варианты сочетания языков допустимы и ценны. Одновременно формируются новые региональные, гибридные и социальные разновидности языков.

Для многих детей, приходящих в двуязычные детские сады и школы с русским языком, он не является родным или языком этничности: поскольку русский — «большой» язык, то к нему примыкают те, кто дома, может быть, говорит по-армянски, по-грузински, либо оказывается этническим украинцем или евреем. Престиж владения русским языком сохраняется на большом пространстве, и интеркультурные аспекты преподавания должны быть учтены: следует удовлетворять потребности качественного обучения и развития всех детей, независимо от их языкового, этнического, культурного и конфессионального происхождения. Дети социализируются дома, в детском саду, в окружающей среде, и это могут быть разные культуры. Педагогам следует направлять

усилия на установление добрососедских, дружеских, надежных отношений между представителями разных национальностей, эффективное целесообразное сотрудничество на основе решения общих проблем, вести профилактику конфликтов на этнической почве.

Русский язык преподается не как единственно возможный иностранный, а в сочетании с английским, французским, шведским, т.е. входит в целую программу изучения языков. Учебники по русскому языку как иностранному пока сильно отличаются от учебников по другим языкам и не могут с ними конкурировать. Учебники по русскому как родному для живущих за рубежом должны учитывать особенности условий преподавания, более низкий, по сравнению с русским как родным в России, уровень владения лексикой, грамматикой, прагматикой, культурными реалиями. В то же время обучение языкам поставлено в финских школах в целом хорошо. Специфические особенности русского языка молодых билингов, вырастающих в разных условиях, позволяют заключить, что нет безошибочного владения русским языком, однако подавляющее большинство ошибок являются внутрисистемными, а не возникают под влиянием внешнего воздействия. Другое дело, что двуязычие становится провоцирующим фактором для слабых участков языка (термин М.Я. Гловинской). Высший уровень владения русским как родным у двуязычного человека близок к уровню монолингва.

*И.М. Румянцева (Москва)*

## **Механизмы овладения речью в онтогенезе: сознательное и бессознательное**

Согласно разрабатываемой нами интегративной теории речь представляет собой не только язык как универсальный семиотический код, служащий для общения и передачи информации, но и высшую психическую функцию человека, работу его психических и психофизиологических процессов, особый вид его активности (деятельности и поведения), а также неотъемлемую часть (свойство) человеческой личности.

Вслед за С.Л. Рубинштейном мы считаем, что психика (психические процессы, свойства и состояния личности) и деятельность — это «суть единство, но не тождество»: психическое развивается и формируется в деятельности; деятельность побуждается, обуславливается и ре-

гулируется психическим (эмоциями, чувствами, потребностями, мыслью, сознанием, способностями...).

В единстве, но не в тождестве с психикой состоят также психофизиология и поведение человека. Психофизиология относится к функционированию биологических структур человека, его головного мозга и нервной системы в симбиозе с психикой, а поведение является внешней реакцией на стимулы внутренней психической активности. Все это в полной мере относится и к речи.

Как деятельность речь связана с сознанием, но как активность, психическая и психофизиологическая функция она работает в зоне подсознания, которое отвечает за автоматизм речевых действий.

Овладение речью осуществляется за счет врожденной речевой способности — психической и психофизиологической функции, заложенной биологически и генетически, но формируемой и развиваемой социально на основе особой анатомо-физиологической организации человека; функции, обеспечивающей возможность человеческой психике отражать и обобщать внешние речевые явления, переводя их в особые внутренние речевые коды. Эти коды включают не только систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, аффективную сущность приводят эту систему в действие, заставляют работать, делают ее живой и активной. Коротко говоря, речевая способность обеспечивает человеку овладение и владение речью.

Получая все больше информации из окружающей среды в процессе предметной деятельности, общения и обучения, психофизиологический аппарат ребенка вырабатывает все большее количество так называемых речевых кодов (внутренних нейронных связей), которые обеспечивают ему овладение и владение языком. Таким образом, развитие и формирование речевой способности представляет собой процесс наращивания, разветвления и укрепления сети нейронных связей головного мозга, ответственных за восприятие, понимание и производство речи.

Эти связи образуются в результате многократного и многофакторного воздействия внешних раздражителей (речевых и сопутствующих сигналов) на органы чувств и через них — на систему анализаторов: сложный нервный аппарат, включающий в себя механизмы от первичных рецепторов до корковых зон головного мозга и осуществляющий функцию анализа и синтеза раздражителей (*восприятие речи*); причем для выработки нервных связей, ответственных за *распознавание и понимание речи*, такое воздействие должно быть повторяющимся. Образование связей совершается также в результате неоднократной отра-

ботки воспроизведения речевых сигналов (*порождение речи*). Однако не столько частота воздействий, сколько богатство и разнообразие стимулов, которые И.П. Павлов называл «многообъемлющими раздражителями», подкрепление их яркими эмоциями, движениями являются решающими при выработке большого количества необходимых для восприятия, понимания и порождения речи нейронных связей, иногда называемых условными и содержательными.

Механизмы этих процессов 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: слова — в сверхфразовые единства, фразы и особые ритмические группы (синтагмы), звукосочетания — в слова. Дело в том, что, например, во фразах слова располагаются не хаотически, а следуют друг за другом в определенном порядке. То же самое происходит и со звуками в словах. Это приводит к установлению между ними особых стереотипных связей (каждая фраза — стереотип сочетаний слов, каждое слово — стереотип звукосочетаний), которые в процессе восприятия находят свое отражение в выработке соответствующих связей в коре головного мозга. Более того, в психике ребенка возникает и закрепляется целая система таких нервных связей, благодаря которой звуковые образы воспринимаются, узнаются и воспроизводятся не разрозненно, а целостно, связанными во фразы и слова [Кольцова 1998; Румянцева 2004].

Такую систему устойчивых нейронных связей, имеющих отношение собственно к языку, А.М. Шахнарович называл внутренними языковыми эталонами (однако добавим, что эти языковые эталоны всегда аккомпанируются экстра— и паралингвистическими кодами).

Как представлялось А.М. Шахнаровичу (и мы с этим согласны), в речевой способности человека имеется несколько систем таких эталонов: «Система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, система эталонов на восприятие корней полнозначных слов, система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов, система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов и пр.» [Шахнарович 1988: 34]. В процессе переработки вновь поступающего языкового материала, головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных связей грамматическими эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие грамматические образцы.

При этом данный познавательный процесс подвергается общим психологическим законам работы всех познавательных процессов независимо от их характера. Такими законами и их последовательными

стадиями являются целостное синтетическое восприятие предмета или явления, вычленение основных частей этого предмета или явления и определение взаимоотношений этих частей, вычленение более мелких деталей предмета или явления и установления их взаимоотношений с основными частями [Шахнарович 1988: 29]. Таким образом выводится грамматическая система языка.

При этом в процессировании информации принимает участие, как сознание, так и подсознание.

### **Литература**

*Кольцова М.М.* Ребёнок учится говорить. — СПб., 1998.

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

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

***К.Ф. Седов (Саратов)***

## **Становление коммуникативной уникальности человека**

На нынешней стадии формирования науки о детской речи, как ее ни назови — онтолингвистикой, возрастной психолингвистикой или теорией логогенеза и т.п., накоплен достаточно большой материал эмпирических исследований, которые дают представление о картине становления коммуникативной компетенции человека. Факты разрозненных исследований процесса развития речи и мышления ребенка складываются в целостную модель, которая намечает общие закономерности эволюции речевого онтогенеза. Модель эта запечатлена в учебниках и учебных пособиях (см.: [Гридина 2006, Цейтлин 2000, Седов 2008, Ушакова 2004]) и составляет основу вузовских курсов по соответствующим дисциплинам. Процесс овладения коммуникативными навыками у ребенка обычно изображается здесь в виде некоего обобщения, где, как правило, приводится набор усредненных показателей. Между тем каждый, кто изучал детскую речь, неоднократно сталкивался с тем, что конкретные дети в своем развитии могут отклоняться от общей схемы, демонстрировать отличительные особенности своего развития. Если взглянуть на созданную концепцию через призму таких

отличий, то окажется, что динамика речевого становления значительно сложнее той модели, которая представлена в учебниках.

Долгое время основная задача онтолингвистики заключалась в том, чтобы, абстрагируясь от индивидуально-личностных проявлений, выявлять то, что демонстрирует общее направление, вектор онтогенеза речи. Теперь же, по нашему мнению, наступила пора обратить внимание на факторы, обуславливающие коммуникативную уникальность становящейся личности, выявить то, что является предпосылкой возникновения неповторимого речевого портрета человека. Уже поверхностный взгляд позволяет увидеть набор подобных отклонений.

Начнем с раннего и дошкольного детства. Прежде всего: дети начинают говорить в разном возрасте. В научной литературе можно встретить противоречивые данные о количественных показателях словаря ребенка в возрасте от 1 года и старше. Есть годовалые младенцы, словарь которых насчитывает десятки слов; при этом они всю пользуются двух и даже трехсложными предложениями, в то время как их сверстники предпочитают общаться при помощи невербальных протознаков. Девочки, как правило, начинают говорить раньше мальчиков. В раннем детстве далеко не все дети проходят стадию звукоизобразительных элементов (язык нянь). Не все нормально развивающиеся дошкольники демонстрируют факт словообразовательной активности. Некоторые четырехлетние дети насыщают свою речь сложными синтаксическими конструкциями (например, такими метатекстовыми элементами, как вводно-модальные слова), в отдельных случаях дошкольники оказываются способными строить связные и цельные тексты, демонстрируя показатели, присущие обычно предподросткам. Уже в шестилетнем возрасте довольно отчетливо проявляются такие коммуникативные черты характера, как доминантность / недоминантность, экста— / интроверсия. Существенные отличия наблюдаются в речевом поведении по степени владения статусно-ролевыми, этикетными и речевыми нормами. То же можно сказать и о наличии / отсутствии у разных дошкольников проявлений коммуникативной агрессивности.

Черты речевого портрета, намечающие неповторимость коммуникативной компетенции в дошкольном детстве, усиливаются и отчетливо проявляются в школьном возрасте. Они находят выражение, во-первых, в процессе овладения грамотой, во-вторых, в способности ребенка строить межличностные отношения в малой группе класса. Любой учитель скажет, что разные учащиеся по-разному «дружат» с логикой. На протяжении возрастного периода от 6 до 16 лет у становящейся личности формируется механизм порождения и понимания речи в разных коммуникативных условиях. Совершенно очевидно, что

уровень сформированности речевого мышления, которое опирается на этот механизм, у разных школьников эволюционирует с разной скоростью и с разным успехом «работает» в разных коммуникативных ситуациях. Наконец, важнейшей отличительной чертой в формировании коммуникативной уникальности становится культура речи ребенка, способность к эффективной и результативной коммуникации. Этот показатель отличается и у студентов.

Вектор развития онтолингвистики, направление которого определяет поиск закономерностей формирования коммуникативной уникальности человека, совпадает с недавно возникшим в современной антропологике направлением, которое чаще называют — психолингвистикой индивидуальных различий (или психолингвоперсоналогией), которая изучает признаки коммуникативной уникальности человека (см.: [Седов 2008а]). Она складывается из комбинации типологических черт коммуникативной компетенции, которые относятся к разным типологиям, группирующим личности на основе различных оснований. В качестве предмета лингвистики индивидуальных различий следует считать модель коммуникативной компетенции личности.

Что же считать объектом и (что ничуть не менее значимо) — материалом исследования? Основной объект онтолингвистики индивидуальных различий — коммуникативное (речевое) поведение ребенка, детский дискурс, явленный ученому в виде процесса и продукта — конкретных речевых произведений, будь то связные и цельные тексты или результаты ассоциативных или любых иных экспериментов. Выше мы уже достаточно подробно рассматривали разные аспекты изучения этого феномена. Конкретные дискурсы представляют собой материал анализа, который должен быть препарирован при помощи исследовательского инструментария.

Коммуникативное поведение — это лишь видимая часть айсберга, под которой скрываются латентные механизмы, обуславливающие реализацию коммуникативной компетенции в социально значимом взаимодействии людей. Это явления сознания (языкового, коммуникативного, когнитивного), которое создает предпосылки для протекания речевого мышления.

Таким образом, система категорий лингвистики индивидуальных различий приобретает следующий вид:

- коммуникативная компетенция личности, конкретизируемая в различных ее аспектах и уровнях — предмет исследований;
- коммуникативное поведение в многообразии форм его дискурсивного существования (от тестов, речевых фрагментов, до однослов-

ных реакций ассоциативных экспериментов) — объект исследования;  
— сами речевые произведения — материал исследования;  
— латентные механизмы сознания и осуществляемые на их основе процессы речевого мышления — скрытый для внешнего наблюдения мотор, в котором работают приводные ремни от коммуникативной компетенции к реальным дискурсам, — предмет самостоятельных исследований.

Опираясь на систему выделенных категорий, можно создать речевой (коммуникативный) портрет личности, который отражает уникальность ее способности к общению. Такой портрет должен иметь голографический характер, который по мере его написания предстает в виде объемной модели коммуникативной компетенции индивида. Такая модель, на наш взгляд, должна включать в себя пять уровней (аспектов) выражения коммуникативного поведения и речевого мышления.

1. Уровень врожденных предпосылок формирования коммуникативной компетенции.

Этот аспект анализа коммуникативного поведения должен учитывать психофизиологические свойства, которые передаются человеку генетически. Они составляют врожденный набор задатков, которые создают предпосылки к успешности в тех или иных видах коммуникации и составляют базовый слой становления коммуникативной компетенции. К числу таких задатков следует отнести темперамент, профиль функциональной асимметрии мозга и особенности конституции (телосложения).

2. Уровень формирования коммуникативных черт характера.

В психологии характер обычно определяется как совокупность относительно устойчивых социально-психологических черт личности, которые проявляются в ее взаимодействии с другими людьми. Считается, что характер формируется к семилетнему возрасту и очень мало меняется на протяжении всей жизни человека. При том что взаимосвязь характера человека и его дискурсивного поведения очевидна с позиции здравого смысла, последовательного и системного исследования такой взаимосвязи в лингвистике еще не проводилось. Вызвано это с тем, что характер и языковая способность напрямую друг с другом не связаны. А потому поиски проявления характера (как равно и темперамента) на уровне языка смысла не имеют. В общении характер находит выражение в стратегических и тактических предпочтениях говорящего, в том, какой путь он избирает для достижения той или иной коммуникативной цели. В качестве параметров, служащих критериями для выделения коммуни-



кативных черт характера, можно выделить следующие оппозиции:

1. Доминантность / недоминантность;
2. Мобильность / ригидность;
3. Экстраверсия / интроверсия;
4. Конфликтность / неконфликтность;
5. Центрация / кооперативность.

### 3. Уровень сформированности речевого мышления.

Скрытым, латентным механизмом реализации коммуникативного поведения и его разновидности — речевой деятельности выступает речевое мышление, которое включает в себя операции порождения дискурса и операции декодирования речевого сообщения. В современной психолингвистике существуют богатые традиции исследования формирования и понимания высказывания. При несущественных различиях большинство моделей порождения речи представляют собой систему этапов, стадий, прохождение которых приводит к разворачиванию мысли в дискурс. В полной модели порождения высказывания можно выделить следующие стадии превращения мысли в дискурс (подробнее см., например: [Горелов, Седов 2008]):

1. Мотив данного акта речевой деятельности (Для чего, с какой целью я говорю?), предварительно у говорящего должна быть сформирована установка на общение в целом (ее нет, например, во сне).

2. Коммуникативное намерение, которое реализуется в виде настроя на определенную типичную ситуацию социального взаимодействия людей — на конкретный речевой жанр, будь то жанр приветствия, комплимента, ссоры, доклада, болтовни и т. п.

3. Смысловое содержание (замысел) будущего высказывания (Не только «для чего», но и «что именно буду говорить», начну с вопроса или с констатации?). Здесь формируется целостная (может быть, пока еще неотчетливая, диффузная) семантическая «картина» будущего высказывания: смысл, семантика уже есть, а конкретных слов и синтаксических структур еще нет.

4. Сформировавшаяся внутренняя программа (замысел) начинает трансформироваться: запускается механизм перекодировки, перевода смысла с языка образов и схем на конкретный национальный язык — слов с их значениями.

5. Разворачивание ядерного смысла (темы) в построенное в соответствии с психолингвистической нормой текстовости речевое целое.

6. При этом сначала образуется синтаксическая схема будущего высказывания. «Внутренние слова», т.е. значения слов уже ста-

новятся «прообразами» слов внешних и занимают постепенно «свои» синтаксические позиции.

7. Следующая стадия речепорождения — грамматическое структурирование и морфемный отбор конкретной лексики, после чего

8. Реализуется послоговая моторная программа внешней речи, артикуляция.

Коммуникативная компетенция разных людей отличается по степени совершенства механизма порождения и декодирования дискурса. На этом уровне моделирования речевого портрета критерием для создания типологии будет уровень сформированности механизмов внутренней речи, способность человека в рамках деятельности сознания совершать латентные операции по сворачиванию и разворачиванию замысла, перекодированию информации с языка образов в текст на конкретном национальном языке и т.д.

#### 4. Уровень жанрово-ролевой компетенции.

Существенным показателем идиостиля человека становится статусно-ролевая составляющая его коммуникативной компетенции. Социальная роль — это одобряемый обществом образец поведения, который соответствует конкретной ситуации общения и социальной позиции (статусу) личности. Социальная позиция, или статус, — формально установленное или молчаливо признаваемое место индивида в иерархии социальной группы. Стереотипы ролевого поведения связывают эту составляющую коммуникативной компетенции с понятием речевого жанра и жанровым мышлением личности.

Интерес к этой категории неолингвистики породил учение о жанрах речи, которое к настоящему времени оформилось в особое перспективное направление неолингвистики — жанроведение (генристику). Обычно под речевыми жанрами понимают вербально-знаковое оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей (подробнее см.: [Антология речевых жанров... 2007]).

Изучение жанрового наполнения сознания человека дает надежные критерии для создания типологии коммуникативной компетенции личности. Главным основанием такой типологии может стать степень владения / невладения языковой личностью нормами жанрового поведения. Здесь нужно отчетливо сознавать то, что абсолютно всеми языковыми жанрами ни один человек в полной мере владеть не может. Есть люди, прекрасно чувствующие себя в рамках разговора по душам, но не умеющие поддержать разговора на уровне сплетен; можно най-

ти человека, который умеет великолепно рассказывать анекдоты, но не может произнести элементарный тост и т.п. Более того, по моему мнению, есть бытовые жанры, существование которых в рамках языкового сознания исключает существование других. Если представить себе все жанровое пространство бытового общения на временном срезе в виде панно, состоящего из загорающихся лампочек, то проекция индивидуальных сознаний языковых личностей на это панно каждый раз будет давать разный световой набор. Причем каждая языковая личность будет высвечиваться уникальным сочетанием огней, ибо жанровое сознание каждого человека неповторимо. Такая неповторимость объясняется неповторимостью социального опыта каждого человека, уникальностью его, так сказать, речевой биографии.

##### 5. Уровень культурно-речевой компетенции.

Этот слой модели коммуникативной компетенции отражает общий уровень культуры человека. Он связан с умением коммуниканта строить социально значимые и, в том числе — коммуникативные, отношения в соответствии с представлением о цивилизованном, эффективном общении.

Лучше всего эту сторону коммуникативного поведения выражает концепция типов речевых культур. Существовая в конкретном этносе, языковая личность неизбежно является носителем того или иного типа национальной речевой культуры. Применительно к русской культуре в науке выделяются разновидности речевого поведения, ориентированные на использование литературного языка (*элитарный [полнофункциональный и неполнофункциональный], среднелитературный, обиходный*), и типы, находящиеся за его пределами (*народно-речевой, просторечный и арготический*). Соответственно, языковые личности классифицируются по наличию у них того или иного типа речевой культуры (подробнее см.: [Хорошая речь 2001]).

Онтолингвистический ракурс психолингвоперсонологии не просто предполагает создание речевого портрета взрослой личности; его основная цель состоит в реконструкции речевой биографии, которая представляет собой модель эволюции коммуникативной компетенции индивида. Подобный анализ речевого материала напоминает работу реставратора: вглядываясь в речевой портрет, снимая слой за слоем краску, исследователь может в статичном облике раскрыть драматургию процесса его создания, динамику изменения человека в одном из наиболее существенных проявлений его личности — в способности к коммуникации.

## Литература

- Антология речевых жанров: Повседневная коммуникация. — М., 2007.
- Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. — М., 2008.
- Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. — М., 2006.
- Седов К.Ф. Онтопсихолингвистика. — М., 2008.
- Седов К.Ф. Теоретическая модель психолингвоперсонологии // Вопросы психолингвистики. — 2008. — № 7.
- Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. — М., 2004.
- Хорошая речь: Сб. научных ст. / Под ред. М.А. Кормилицыной и О.Б. Сиротининой. — Саратов, 2001.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.

*С.Н.Цейтлин (Санкт-Петербург)*

### **План содержания граммем в онтогенетическом аспекте\***

Каждая морфологическая категория представляет собой единство плана содержания и плана выражения, любая морфологическая форма, репрезентирующая категорию, предстает как единство означающего и означаемого. Неразрывность связи означающего и означаемого, формы и содержания языковых единиц обеспечивает возможность их усвоения и систематизации в языковом сознании индивида. Однако при этом план содержания и план выражения морфологической категории обладают относительной автономностью, способностью к самостоятельному развитию и изменению. Анализ особенностей освоения детьми морфологических категорий с особой наглядностью свидетельствует об указанной автономности. То обстоятельство, что в русском языке как план содержания, так и план выражения морфологических категорий характеризуются чрезвычайной многослойностью (термин С.Д.Кацнельсона), а их соотношение далеко от изоморфизма, их постижение представляет серьезную трудность для человека, осваивающего язык, в том числе (и в первую очередь) — для ребенка.

Свидетельством усвоения плана содержания является правильный выбор одной из граммем, составляющих морфологическую категорию (имеем в виду ситуацию, когда в языковой системе ребенка уже име-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Фонда Президента РФ (грант НШ 1335.2008.6 «Петербургская школа функциональной грамматики»).

ются хотя бы две граммы, к данной категории относящиеся). О полном освоении плана содержания морфологической категории можно говорить только тогда, когда не только в пассивном, но и в активном грамматиконе ребенка будет представлено все многообразие содержательных функций, свойственных категории — не только центральных, прототипических, но и периферийных.

Поскольку периферия многих морфологических категорий, включающая второстепенные и разного рода переносные использования граммем, в русском языке является широкой и в значительной степени размытой, освоение плана содержания категории может растягиваться на долгие годы. Однако центральные функции как содержательного, так и структурного свойства большей части морфологических категорий осваиваются уже в первые несколько лет жизни ребенка. Можно согласиться с Ю.П.Князевым [Князев 2007] в том, что, осваивая категорию, ребенок, как правило, проходит путь от монофункциональности к полифункциональности. Однако это относится в первую очередь к тем категориям, содержательные функции которых связаны четкими деривационными отношениями, выводимы одна из другой. В течение определенного времени ребенок не ощущает потребности в применении разного рода стилистических приемов, связанных с использованием граммем во второстепенных и разного рода переносных функциях и пр.

В качестве основного фактора, определяющего возможность освоения граммем, выполняющих семантические функции, выступает достижение ребенком определенного уровня когнитивного развития. В качестве фактора, определяющего возможность освоения граммем, выполняющих структурные функции, выступает сформированность некоторых синтагматических схем **сочетаемости**, прежде всего — согласовательных схем и схем управления.

Анализ материала показывает, что, если в составе категории семантические функции совмещаются со структурными, то семантические функции той или иной граммы начинают осваиваться раньше, чем структурные. Так, например, когда родительный падеж уже используется в значениях частичного объекта, принадлежности, локативности и ряда других, он еще отсутствует в количественно-именных сочетаниях, в которых фигурирует «замороженный» именительный и в сочетаниях с «нет», ср. *нет вода* и *много вода при дай воды*. В тех же количественно-именных сочетаниях асемантический, по сути дела, выбор между формой числа существительного (ср. *четыре стола*, но *пять столов*), поэтому ошибки типа *четыре столов* и *пять стола* встречаются достаточно длительное время. Очевидно, именно на структурных основаниях избира-

ется форма несовершенного вида в императивных конструкциях с отрицанием: «не пиши», «не говори», ср. возможное в ранней детской речи *не напиши, не скажи*<sup>1</sup>. Что касается основных семантических функций граммем вида, то ими ребенок овладевает в очень раннем возрасте и без особого труда, что кардинальным образом различает процесс освоения категории вида детьми и инофонами. Как известно, носителям другого языка бывает очень трудно освоить правила выбора вида глагола, для чего необходимо опираться именно на его семантическую функцию.

Отчетливо проявляется закономерность, в соответствии с которой раньше осваиваются центральные, прототипические **функции**, которые можно рассматривать как системообразующие.

Так, винительный падеж раньше всего появляется в значении прямого объекта, дательный • в значении адресата, творительный • орудия действия. Трудно пока сказать, учитывая сложность ситуации с ведущимся в течение десятилетий поиском инвариантного значения падежа, в какой мере менее центральные семантические функции связаны с прототипической функцией каждой из граммем. Не исключено, что каждая из семантических функций падежной граммемы осваивается независимо от других.

В сфере категории числа существительного чисто количественное («арифметическое») значение осваивается рано и на всех этапах освоения языка является преобладающим. В ряде случаев оно «навязывается» теми существительными, на которые, в соответствии с их семантикой, противопоставление «один — не один» не должно распространяться, т.е. ребенок образует формы *воздухи, капусты, красоты* и т.п., происходит грамматическая сверхгенерализация, при которой не учитываются ограничения, налагаемые свойствами лексико-грамматического разряда. В то же время существительные группы *pluralia tantum*, в которых форма числа указывает на внутреннюю расчлененность обозначаемого предмета, подвергаются реорганизации, могут перестраиваться в соответствии с превалирующей семантической функцией граммемы числа, вследствие чего появляются инновации типа *ножница*.

Семантические основания отнесенности к мужскому или женскому роду, связанные с естественным полом, могут проявляться, как известно, только в классе одушевленных существительных. При этом при освоении языка в течение длительного времени может не учитываться одна из периферийных функций мужского рода • обозначение отнесенности лица к той или иной социальной группе. Следствием этого

---

<sup>1</sup> Мы не имеем в виду ситуаций превентивного типа; «смотри не скажи» и т.п.

является образованием окказиональных женских коррелятов типа *дворница* (о женщине-дворнике).

Не подлежит сомнению, что в сфере глагольного вида дети уверенно начинают использование каждой из двух граммем в их прототипических функциях, т.е. глагол несовершенного вида — в конкретно-процессной функции, а глагол совершенного вида — в конкретно-фактической.

В дальнейшем система всех семантических функций граммы строится с учетом прототипической функции и в значительной степени ориентирована на нее. Именно поэтому семантическая сверженерализация в данной области распространена столь широко, что связано с преодолением ряда запретов и ограничений, существующих в грамматической системе.

Почему ребенок из всего, иногда достаточно широкого, набора семантических функций граммы, выбирает прежде всего ту, которая может быть названа прототипической?

Рассматривая понятие прототипа, А.В. Бондарко указывает следующие важные его характеристики:

«(1) наибольшая специфичность — концентрация специфических признаков данного объекта, «центральность», в отличие от разреженности таких признаков на периферии (в окружении прототипа);

(2) способность к воздействию на производные варианты, статус «источника производности»;

(3) наиболее высокая степень регулярности функционирования — признак возможный, но необязательный» [Бондарко 2002: 263–264].

Основное значение грамматической формы рассматривается при этом как ее эталонный репрезентант, прототип.

Признак наибольшей специфичности играет огромную роль в освоении не только плана содержания, но и плана выражения морфологической категории. Освоение грамматики немислимо без установления разнообразных аналогий, которые осуществляются на основе ассоциаций как парадигматического, так и синтагматического характера, касающихся как содержательной стороны (семантических и структурных функций) языковых единиц, так и языковых средств, служащих для выражения этих функций. В этих аналогических процессах, позволяющих выявить существующие в языке закономерности, ребенок обращает внимание прежде всего на повторяющиеся, типовые соотношения между единицами, т.е. именно на то, что их объединяет в определенные категории. Естественно, что в поле зрения попадают прежде всего категориальные значения, наиболее точно воплощаемые в эталонных репрезентатах, являющихся прототипическими. Подоб-

ным образом и среди морфологических маркеров, служащих для выражений значений, замечаются в первую очередь те, которые являются специализированными для выполнения именно данной функции, т.е. флексии и формообразовательные суффиксы (при словообразовательном формообразовании — словообразовательные форманты). И в этом, и в другом случае действует принцип функциональности, лежащий в основе языка как системного образования.

Признак «служить источником производности» можно для прототипических значений продемонстрировать на примере категории числа. В сфере вещественных существительных на базе этого значения в языке фигурирует производное значение, которое можно трактовать не как `множество недискретного вещества`, а как `множество видов, сортов вещества` (ср. вино и вина). В детской речи возникают разнообразные производные значения, возможность которых заложена в языковой системе, однако она осталась не реализованной на уровне нормы — например, множественности действий, совершаемых разными субъектами (смехи вм. смех ) или повторяемости действий во времени (*Еды́*) и т.п.

Что касается последнего из указанных А.В.Бондарко признаков, необходимых для признания значения прототипическим, а именно — высокой степени регулярности функционирования, то он и в самом деле не является строго обязательным, хотя часто и имеет место.

Применительно к категориям, ориентированным на выполнение структурных функций, можно отметить следующую закономерность. Синтагматически обуславливающие категории обычно осваиваются несколько раньше синтагматически обусловленных и воздействуют на освоение последних. Это относится, например, к соотношению категорий числа и падежа существительных и связанных с ними категорий числа и падежа прилагательных. Однако с координацией категорий рода существительных и прилагательных дело обстоит, по-видимому, сложнее: поскольку категория рода существительных осваивается прежде всего как согласовательный класс и притом является не словоизменительной, а классифицирующей, сами родовые характеристики существительных складываются во многом под воздействием форм рода прилагательных.

Очередность усвоения морфологических категорий во многом определяется их характером. Освоение категорий с семантической доминантой (таких, как время, лицо, вид глагола, падеж и число существительных, компаратив) определяется в первую очередь их прагматической ценностью, т.е. тем, насколько морфологические значения, образующие семантический потенциал данной категории, доступны



ребенку на определенной стадии его когнитивного развития и актуальны для той практической деятельности, в которую он включен. При этом одна из граммем может осваиваться раньше других, являющихся в определенный период менее востребованной. Так, например, формы повелительного наклонения усваиваются очень рано, в середине второго года жизни, поскольку служат для выражения просьб и требований, играющих в жизни маленького ребенка чрезвычайно важную роль. Что же касается форм сослагательного наклонения, то ими ребенок овладевает гораздо позднее (не раньше 4–5 лет), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность формального выражения; это объясняется тем, что в течение определенного времени не возникает потребности обозначать предполагаемые, условные действия.

Рассматривая факты речи ребенка и в первую очередь — инновации в сфере морфологии, можно выявить ряд существенных особенностей русской морфологии, а именно:

- иерархическую организацию морфологических правил, многие из которых не получили описания в существующих русских грамматиках;
- вариативность означающего и означаемого в морфологических формах, являющуюся проявлением асимметрии языкового знака;
- разграничение прототипических (системообразующих) и непрототипических содержательных функций граммем;
- разграничение более системных и менее системных способов грамматической маркировки морфологических форм;
- случаи нерационального проявления “языковой экономии” — устранение в нашем “взрослом” языке не только незначимых, но и значимых различий, таких, например, как тонкие семантические различия, передаваемые первичным и вторичным имперфективом.

## Литература

*Бондарко А.В.* Теория значения в системе функциональной грамматики. На материале русского языка. — М., 2002.

*Князев Ю.П.* Грамматическая семантика. Русский язык в типологической перспективе. — М., 2007.

## **«Языки родителей» при формировании раннего детского билингвизма**

При одновременном усвоении ребенком двух языков семейные двуязычные ситуации требуют как минимум триады, обычно «ребенок — мать — отец». Поэтому при исследовании раннего детского билингвизма следует обращать внимание на многие проблемы речевого взаимодействия взрослых и детей: объем инпута и его лингвометодические особенности, совмещение родительских стратегий для достижения ребенком сбалансированного билингвизма и другие.

В семье, где мать общается с ребенком на родном языке, ее базовые качества и особенности речи оказывают большое влияние на общее когнитивное и речевое развитие ребенка. Еще большее значение они имеют в тех ситуациях, когда мать разговаривает с ребенком на неродном языке, особенно при формировании моноэтнического билингвизма. В изучаемых нами случаях эту роль взяли на себя папы, поэтому код их общения с детьми можно назвать «отцовским» (fatherese).

Характер инпута на неродном языке лишь частично определяется спецификой мужской и женской речи. И для отцов, и для матерей, воспитывающих детей на неродном языке, лингвистические трудности одинаковы. Основные проблемы возникают в связи с тем, что при изучении иностранных языков студенты обычно не изучают особенности «родительского» языка при общении с маленькими детьми, лексику, грамматические и интонационные структуры высказывания, адекватные каждому возрастному этапу развития ребенка.

В рассматриваемых нами трех ситуациях формирования русско-английского билингвизма некоторые проблемы были комплексными — и лингвистическими, и «отцовскими» одновременно. Одной из таких проблем является отсутствие в раннем отцовском инпуте английского «языка нянь» (baby talk). Такой «язык» присутствовал только в материнском инпуте всех трех мальчиков. Это объясняется рядом причин. Во-первых, язык нянь используется обычно только женщинами. Во-вторых, папы не знакомы с английским языком нянь, поскольку не имели возможности слышать его сами, а при изучении английского языка в школах и вузах этому «языку» не обучают.

Другая комплексная проблема при усвоении неродного языка из отцовского инпута состоит в том, что этот язык представлен недоста-

точным объемом, поскольку отцы обычно проводят с детьми меньше времени.

При усвоении родного языка дети постепенно усваивают систему моделей при условии их достаточной частотности в инпуте. Недостаточный объем инпута на неродном языке не дает ребенку возможности полноценно усвоить эти модели и весь необходимый для активного порождения речи репертуар форм. Поэтому для обеспечения сбалансированного инпута при формировании моноэтнического билингвизма коммуникацию на неродном языке следует взять на себя тому из родителей, который проводит с ребенком больше времени. Если это невозможно, то тот из родителей, кто проводит с ребенком меньше времени и общается на неродном языке, должен особенно тщательно продумать решение всех лингвистических проблем инпута, применение оптимальной стратегии общения с ребенком, а также методику развития его речи. Одной из проблем общения на неродном языке являются трудности эмоционального плана. Отцовский английский язык в рассматриваемых ситуациях был экспрессивно и эмоционально менее насыщен, чем материнский русский.

Один из отцов недостаточно ясно осознавал значимость того, что «родительский» английский язык должен иметь свою специфику. Анализ результатов речи его сына к трехлетнему возрасту показал, что ребенок не смог усвоить очень многих форм английского языка. В речи мальчика почти полностью отсутствовали артикли, был беден репертуар временных форм глагола, почти ни одно предложение не было самостоятельно построено по правилам английского синтаксиса. Папа этого мальчика неоправданно часто использовал эллиптические конструкции, аргументируя это тем, что эллипсис — характерное явление разговорной речи. То, что эллипсис действительно широко распространен в устной речи, не вызывает сомнений. Однако если ставить задачу научить ребенка использовать в речи как эллиптические, так и не эллиптические конструкции и при этом в инпуте предлагать лишь эллиптические, то будут усвоены только последние.

Упрощение речи в общении этого папы с сыном выражалось не только в неоправданной эллиптичности. Ему казалось, что сын не сможет его понять, если он будет рассказывать ему сказки, стихи, петь песни. Сказалось неудачное перенесение опыта из ситуаций специального обучения более взрослых детей английскому языку. Поэтому папа требовал от сына лишь повторения тех небольших высказываний, которые он сам ему говорил, но не беседовал с ним так долго, как беседуют взрослые со своими малышами на родном языке.

На первых этапах становления форм коммуникации присутствуют монологи взрослых, на которые ребенок реагирует сначала невербально, даже когда его реакции свидетельствуют о понимании того, что ему говорится. Именно поэтому и на английском языке с ребенком нужно много разговаривать, петь песни, рассказывать сказки и стихи, чтобы инпут на этом языке был разнообразным и насыщенным всеми обычными жанрами, сопровождающими общение с маленьким ребенком.

Экспрессию в речи считают показателем личностного и языкового развития ребенка. Для билингвального ребенка отсутствие экспрессии в английской речи не становится проблемой его развития, так как на родном языке его речь достаточно насыщена средствами экспрессии. Однако экспрессивная несбалансированность речи на разных языках показывает, что ребенок чувствует себя уверенно и самостоятельно выражает свои мысли и чувства только на одном из языков (в наших ситуациях — на русском). Одной из причин отсутствия английских образных слов и выражений можно считать и однообразие речевых жанров в английском инпуте, что делало английскую речь ребенка менее выразительной.

Для маленьких билингвов в возрасте двух-трех лет слова двух языков — «папины» и «мамины». Слово на «мамино» языке сразу же напоминает слово на «папином» языке, поскольку папа и мама в этом возрасте — основные собеседники. Дети нередко обозначают эту связь в своих высказываниях. Например, Катрина сказала маме: *Look! The moon! Does daddy say Mond?* (2;1) [Saunders 1988: 130]. Так и Андрияша (2;7) вспомнил о папе вместе с «папиным» словом, когда папы рядом не было, а мама сообщила ему, что они идут покупать орехи: *Papa говорум: Nuts.*

Если ребенок прочно ассоциирует один язык с папой, а другой — с мамой, то для него отклонения от этого привычного хода вещей кажутся чем-то необычным. Так, когда мама Фрэнка Сондерса пожелала ему спокойной ночи по-немецки, хотя всегда говорила с детьми по-английски, мальчик очень сильно удивился и сказал: *Mummies don't speak Deutsch* [Saunders 1988: 82]. Подобные размышления возникали и у Хильдегард Леопольд, когда она спрашивала у мамы: *Mother, do all fathers speak German?* (4;9) [Leopold 1949: 58].

Отношение детей Дж. Сондерса к языкам, на которых с ними разговаривают родители, ярко продемонстрировал его старший сын. На вопрос отца: *Wo ist deine Muttersprache?*, мальчик ответил: *Deutsch*. Затем подумал немного и добавил: *Nein, Englisch ist meine Muttersprache. Deutsch ist meine Vatersprache.* (7;4) [Saunders 1988: 138]. На немецком языке понятие «родной язык» обозначается термином «материнский язык», но

для англо-немецкого билингва эти понятия были нетождественными. Томас Сондерс разделил понятие «родной язык» на два вида — «материнский» и «отцовский» языки, оба из которых он считал родными.

Дети в семье Дж. Сондерса не только не сомневались в необходимости говорить с папой по-немецки, но в его отсутствии ощущали недостаток немецкого языка и старались говорить на нем друг с другом. Привязанность к неродному языку отражает любовь к отцу, с которым дети привыкли разговаривать на этом языке. Следовательно, в наиболее благоприятных ситуациях формирования моноэтнического билингвизма дети могут относиться к неродному языку как к родному независимо от того, является ли он папиным или маминым.

Таким образом, требования к объему и характеру инпута на неродном языке при формировании моноэтнического билингвизма должны приближаться к тем, что предъявляются к родному языку, а степень лингвометодического планирования инпута на неродном языке должна быть более высокой, чем для инпута на родном языке. Это особенно актуально, если неродной язык совпадает с «отцовским», поскольку отцы в обычно проводят с ребенком меньше времени. При прочих равных условиях неродной язык в моноэтнической семье лучше усваивается как материнский.

### Литература

*Leopold W.F.* Speech development of a bilingual child: A linguist's record: v. 4. Evanston, Ill.: Northwestern Univ. Press, 1949.

*Saunders G.* Bilingual children: From birth to teens. — Clevedon: Multilingual Matters, 1988.

## **Деятельностное направление и экспериментально-генетический метод в изучении онтогенеза речи**

Деятельностное направление в изучении детской речи формируется в отечественной психолингвистике в 70-е годы XX века под большим влиянием теоретико-экспериментальных исследований школы Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева. Методические принципы, на которых строится изучение различных явлений речевого онтогенеза в отечественной психолингвистике, берут свое начало от экспериментально-генетического метода исследования психических явлений, предложенного Л.С. Выготским. При характеристике экспериментально-генетического метода мы ограничиваемся выделением лишь нескольких наиболее важных принципов, выдвинутых Л.С. Выготским и его последователями.

Первый и основной принцип состоит во внесении генетической точки зрения в экспериментальную сферу, т.е. прежде всего взгляд на экспериментальные факты как на факты развития. В связи с этим указывается на необходимость определения качественных изменений в поведении ребенка на протяжении его жизненного пути, что предполагает умение «увидеть за внешним видом процесса его внутреннюю суть, его природу и происхождение». По мнению исследователей, подобный подход не влечет за собой противопоставление описательных и объяснительных задач анализа, поскольку сам объяснительный анализ предполагает описание как его необходимую часть [Лидерс, Фролов 1991: 49–57, 53].

Исходя из идеи развития деятельности как условия формирования сознания, А.Н. Леонтьев формулирует методологические положения, которые остаются основополагающими при изучении онтогенеза в современный период развития отечественной науки [Леонтьев 1981]. Наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие положения.

Во-первых, это положение о том, что «главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является процесс присвоения или усвоения опыта и достижений предшествующих поколений» [Леонтьев 1981: 547]. Далее А.Н. Леонтьев формулирует содержание второго положения, где он указывает на значение общения ребенка и взрослого и их совместной деятельности для формирования личности и ее языковой способности [там же: 547–548]. Третье положе-

ние — положение о ведущем типе деятельности, в соответствии с которым на каждой возрастной ступени какой-либо один вид деятельности имеет ведущее значение в развитии психических процессов и свойств детской личности [там же: 514]. Для современного этапа онтолингвистических исследований, характеризующегося осмыслением речевого онтогенеза как сложного многомерного явления и попытками обращения исследователей к взаимосвязи речевого общения, познавательной активности, предметной и игровой деятельности ребенка, наиболее актуальным является положение о ведущей деятельности, поскольку именно в ней возникают и перестраиваются основные психические процессы, вовлеченные в процесс развития. Если исходить из приведенных выше требований экспериментально-генетического метода, то главная задача, возникающая перед исследователем, состоит в том, чтобы увидеть конкретные факты речевой деятельности ребенка в свете их развития, проследить этапы, которые проходит формирующаяся речевая деятельность ребенка, и определить особенности ее развития. В свою очередь, воплощение этих принципов в конкретном исследовании связано с их реализацией в эксперименте через нахождение таких экспериментальных методик, которые соответствуют объекту исследования.

До начала 70-х годов XX века в истории изучения детской речи было немного попыток экспериментального изучения конкретных аспектов речевого развития. Вместе с тем ученые все чаще высказывают мнение о том, что процесс овладения языком в детстве является настолько динамичным и сложным, проходит в сложных условиях взаимодействия предметной и игровой деятельности ребенка, его когнитивного и социального развития, что метод непосредственного наблюдения за его проявлениями является недостаточным.

К основным особенностям эксперимента относят активность исследователя; возможность варьирования условий, при которых протекает явление, и возможность изоляции отдельных явлений (процессов) из общего контекста развития; возможность повторения опытов, точного учета полученных результатов и увеличения количества испытуемых, что, в свою очередь, позволяет применять статистические методы обработки данных [Дружинин 2006]. По словам М.Г. Ярошевского, «объективность, повторяемость, проверяемость становятся критериями достоверности выявленных особенностей или закономерностей, характеризующих исследуемое явление или процесс, и основанием для их отнесения в разряд научных» [Ярошевский 1985: 246].

С появлением эксперимента в изучении речевого онтогенеза начинается качественно новый этап, так как поиск зависимостей, за-

кономерностей, связей в речевом развитии ребенка осуществляется с опорой на конкретные факты, которые могут быть проверены через воспроизведение эксперимента. Тем не менее, многими учеными высказываются сомнения в возможности и правомерности широкого использования эксперимента в исследовательской работе с детьми. На наш взгляд, известная аналитичность и абстрактность экспериментов с детьми-дошкольниками, отмечаемые как существенные недостатки, можно преодолеть «внутри экспериментального метода» (С.Л. Рубинштейн) при помощи методических приемов, переносящих процедуру эксперимента в естественные условия жизни детей. Далее в работе кратко излагаются некоторые специфические стороны экспериментального метода и практики экспериментирования при изучении речевого онтогенеза.

На первый взгляд, у нас существуют два метода, которые можно использовать при изучении различных аспектов речевого развития в детском возрасте, и исследователь, приступая к изучению интересующего его феномена, вправе выбрать или эксперимент, или наблюдение. Однако рассмотрение некоторых процедурных моментов исследовательской работы и собственно экспериментального процесса показывает следующие важные особенности взаимоотношения эксперимента и наблюдения в процессе научного познания. Первая особенность состоит в том, что эксперимент представляет собой «усовершенствованное наблюдение» [Басов 1926], поэтому эксперимент не исключает, а предполагает наблюдение как необходимый этап исследования. Вторая особенность заключается в том, что эксперимент воспроизводит факт или явление с целью проверки гипотезы, формулировка которой чаще всего основывается на предварительном наблюдении. Поэтому познание исследуемых явлений с помощью наблюдения и эксперимента в области речевого развития не следует жестко противопоставлять, и на сегодняшнем этапе развития науки их противопоставление не носит абсолютного характера. В то же время, вслед за П. Фрессом и Ж. Пиаже, следует признать, что «в идеальных условиях исследование находится тогда, когда имеется два фиксированных ряда данных, которые, будучи сопоставлены друг с другом, дают максимально полный и достоверный результат. <...> Само наблюдение будет тем бесспорнее, чем больше оно будет рассматриваться как один из моментов экспериментального подхода, которым приходится ограничиваться каждый раз, когда природа фактов или требования морали мешают прибегнуть к экспериментированию» [Фресс, Пиаже 1966: 16, 92]. Таким образом, можно выделить несколько этапов экспериментального исследования: а) наблюдение, которое позволяет подробно описать изучаемое явление и обнаружить



некоторые доступные наблюдению характеристики; б) формулирование гипотезы о зависимостях, характеризующих изучаемый феномен, построение предварительной модели исследуемого явления, процесса; в) экспериментирование; г) обработка результатов и их интерпретация. Вместе с тем, на наш взгляд, приступая к научному исследованию, следует помнить идеи К. Попперта о том, что «познание начинается не с восприятий или наблюдений, не со сбора данных или фактов, оно начинается с проблем. <...> В начале всегда находится проблема; наблюдение лишь в том случае является исходным пунктом, если оно ставит проблему» [Попперт 1992: 65–66].

### Литература

*Басов М.Я.* Методика психологических наблюдений над детьми. — М.—Л., 1926.

*Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций// Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.3. — М., 1983.

*Дружинин В.Н.* Экспериментальная психология. — СПб., 2006.

*Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. — М., 1981.

*Лидерс А.Г., Фролов Ю.И.* Метод планомерного формирования в истории советской психологии// Вестник МГУ, Сер. Психология. — № 1. — 1991.

*Попперт К.* Логика социальных наук// Вопросы философии. — № 10.— 1992.

*Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. — М., 1966.

*Ярошевский М.Г.* История психологии. — М., 1985.

# ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА

*Е.В. Аброева (Санкт-Петербург)*

## **Усвоение семантики качественности в онтогенезе (на материале падежных форм имени существительного)**

Согласно теории функциональной грамматики, ядерными средствами выражения атрибутивной семантики в языке являются конструкции с полными прилагательными и причастиями, несогласованные же определения, представленные существительными, занимают периферийное положение среди соответствующих грамматических средств маркирования определительных отношений [Теория функциональной грамматики 1996: 5]. При этом ядерные и периферические средства функционально-семантического поля качественности принципиально отличаются по способу приписывания признака предмету. Если прилагательные выражают признак предмета как внутренне ему присущий, то признак, выраженный существительным, осмысливается как внешний по отношению к предмету. В атрибутивных словосочетаниях двух существительных, одно из которых передает качество другого, сопоставляемые предметы продолжают осознаваться как две независимые субстанции [Теория функциональной грамматики 1996: 17]. Зависимые от существительных падежные формы, в отличие от прилагательных, передают не внутренние свойства предметов, а устанавливают внешние отношения между ними, т. е., по словам А. А. Потебни, «означают предметы, мыслимые не в другом предмете, а вне его, хотя, независимо от своего словесного выражения, могут быть мыслимы не как субстанции, а как атрибуты» [Потебня 1958: 107]. По этой причине А. А. Потебня даже квалифицирует такие зависимые существительные не как грамматические атрибуты, а как грамматические объекты.

Поскольку установление атрибутивных отношений в словосочетаниях двух существительных связано с сопоставлением предметов, один из которых осмысливается как свойство или признак другого, при этом не теряя, как правило, своей самостоятельности, то помимо атрибутивной семантики указанные конструкции передают и объектные отношения. При этом «доля» объектного значения в содержании тех или иных

падежных конструкций может быть различной, что влияет на характер их усвоения в онтогенезе.

В процессе эксперимента мы исследовали особенности усвоения падежных форм и предложно-падежных конструкций с атрибутивной семантикой дошкольниками 4 — 6 лет с нормальным речевым развитием (22 чел.) и общим недоразвитием речи (34 чел.). В ходе эксперимента испытуемые должны были закончить начатые экспериментатором предложения с опорой на демонстрируемую сюжетную картинку (при условии последующего повторения предложения). Каждая сюжетная картинка предполагала использование определенных падежных форм для выражения атрибутивных отношений. В экспериментальный материал были включены предложно-падежные формы винительного, творительного и предложного падежей (*с + тв. п.*, *в + пр. п.* и *в + вин. п.*).

Все представленные в эксперименте предложно-падежные сочетания с атрибутивной семантикой выражают признак, который может быть «оторван» от определяемого объекта и представлен как независимый предмет (ср.: *девочка с косичками* — *девочка* и *косички*; *девочка в брюках* — *девочка* и *брюки*; *платье в горошек* — *платье* и *горошки*). Такие конструкции можно отнести к формам, занимающим центральное положение в поле атрибутивности, представленной определительными сочетаниями двух существительных.

В то же время данные предложно-падежные сочетания, передающие «внешние» признаки предметов, семантически неоднородны. Тв. п. с предлогом с передает признак, который в наибольшей степени «свободен», независим от предмета (*девочка с бантиками*). Предложный атрибутивный выражает признак как непосредственно связанный с предметом, но еще отличающийся непостоянным характером (*девочка в брюках*). Винительный же падеж характеризует признак предмета как неотъемлемый и постоянный (*тетрадь в клетку*, *платье в горошек*). При этом вес объектной семантики в содержании данных предложно-падежных конструкций напрямую коррелирует со спецификой выражаемого ими признака, его независимостью от определяемого предмета, непостоянным, случайным или временным характером. Этим объясняется тот факт, что именно в винительном падеже собственно атрибутивное значение выражено в большей степени, чем в сочетаниях предложного и творительного падежей с предлогами.

Среди предложно-падежных сочетаний с атрибутивной семантикой детьми обеих групп лучше всего оказались освоенными сочетания творительного падежа с предлогом с: *На этой картинке девочка с косичками / с бантиками*. Данной конструкцией пользовались все дошкольники с нормальным речевым развитием (НРР) и большинство детей с

общим недоразвитием речи (ОНР), обращавшихся к ним в 77% случаев. Успешное овладение данной предложно-падежной конструкцией можно объяснить объектно-атрибутивным характером выражаемой ею семантики. В сочетании *с + тв. п.* над атрибутивным значением доминирует объектное, которое усваивается в онтогенезе одним из первых. Детям оказывается когнитивно проще установить определительные отношения, т.е. осознать один предмет в качестве признака другого, когда данные предметы сохраняют свою «самостоятельность». Признак, представленный сочетанием *с + тв. п.*, отделен от предмета и существует достаточно независимо от него. Атрибутивные отношения, таким образом, осознаются через объектные, признак осмысливается как результат внешних отношений двух самостоятельных предметов.

Конструкции предложного падежа с предлогом в представили трудность только для группы детей с нарушенным речевым развитием: они использовали необходимые формы лишь в половине случаев (*На этой картинке девочка в юбке / в брюках*). Дети с нормальным речевым развитием, за редким исключением, не использовали требуемую конструкцию и обращались к иным способам выражения атрибутивной семантики. С когнитивной точки зрения предложно-падежная конструкция *в + пр. п.* является более сложной по сравнению с конструкцией *с + тв. п.*, поскольку в ней признак оказывается теснее связан с предметом и в содержании формы атрибутивные отношения доминируют над объектными. Лучшая освоенность дошкольниками с нарушением речевого развития творительного атрибутивного по сравнению с предложным проявилась в его использовании на месте нормативной конструкции *в + пр. п.*: *Одна девочка с юбкой. Другая — с брюками* (Максим К., ОНР, 5.8).

Для детей обеих групп оказался трудным для усвоения винительный атрибутивный (*в + вин. п.*): *На столе лежит тетрадь в клетку / в линейку; У этой девочки платье в горошек / в полоску*. К данной конструкции дети с нарушением речевого развития обращались приблизительно в 15% случаев, нормально развивающиеся дошкольники 4–5 лет — в половине случаев, и только дети 6 лет с НРР продемонстрировали достаточно высокую степень освоенности данной конструкции: они использовали ее в 80% случаев. В отличие от творительного и предложного падежей, винительный падеж передает собственно атрибутивную семантику без «опоры» на объектное значение. Исходя из полученных данных, можно говорить, что усвоение конструкции *в + вин. п.* происходит в онтогенезе позже, чем усвоение других падежей с атрибутивной семантикой — *с + тв. п.* и *в + пр. п.* — и может быть отнесено к возрасту 6 лет. На месте винительного падежа в речи детей обеих групп преимущественно использовалась, как и в случае с предложным падежом,

конструкция *с + тв. п.*: *На столе лежит тетрадь с клетками и с полосками* (Маша Г., НРР, 5.5); *Эта тетрадь с квадратиком, а эта — вместе с полоском* (Кирилл П., ОНР, 5.0); *У этой девочки платье с горошинками, а у этой — с полосками* (Маша Д., НРР, 4.9).

Помимо конструкции *с + тв. п.* для выражения атрибутивной семантики на месте предложного и винительного падежей дети обеих групп также употребляли беспредложный творительный: *Эта тетрадь клеточком, а эта — палочком* (Дима Е., ОНР, 5.0); *Одна тетрадь клеточками, другая — полосочками* (Даша Е., НРР, 5.3). Беспредложный атрибутивный оказался для детей когнитивно более простым, поскольку он выражает признак как непосредственное свойство предмета, составляющее его суть и неотделимое от него, в данном случае признак и предмет образуют синкретичное единство. Признак оказывается наиболее близким такому, который передается именем прилагательным, являющимся ядерным средством маркировки качества.

По этой причине дети обеих групп (преимущественно дошкольники с ОНР) для выражения атрибутивной семантики, представленной в языке винительным падежом, в ряде случаев использовали производные от соответствующих существительных прилагательные: *Эта тетрадь полосочная. Эта тетрадь клеточная* (Стас Ш., ОНР, 4.10); *Одна тетрадь на столе полосочная, а другая — квадратная; У этой девочки горохное платье, а у этой — полосочное* (Саша Е., ОНР, 5.10); *Это платье горошевое. Это платье полосатое* (Сережа К., ОНР, 5.2). Появление в речи детей на месте конструкции с винительным падежом прилагательного можно объяснить тем, что именно в винительном собственно атрибутивное значение выражено в большей степени, чем в конструкциях с творительным или предложным.

Трудности в освоении винительного атрибутивного объясняются не только его когнитивной сложностью, но также влиянием факторов сугубо языкового характера, а именно лексической связанностью в употреблении сочетания *в + вин. п.* Овладение подобными конструктивно обусловленными значениями [Виноградов 1977] предопределяется освоением конкретных словосочетаний, существующих в языке. Не зная их, дошкольники прибегали к использованию синонимичных форм выражения атрибутивной семантики: *У этой девочки платье с кругом, а у этой — с палочком* (Галя Г., ОНР, 4.1); *У этой девочки платье точками, у этой — палочками* (Дима Е., ОНР, 5.0); *Эта тетрадь полосочная. Эта тетрадь клеточная; Это платье точечное. Это — палочное* (Стас Ш., ОНР, 4.10).

Таким образом, осмысление данного типа атрибутивной семантики во многом определяется овладением собственно языковой формой, бла-

годаря наличию которой данная семантика вычленяется из континуума отношений во внеязыковой действительности. Следовательно, в онтогенезе не только когнитивное развитие ведет за собой речевое, но и повышение уровня когнитивного развития происходит за счет достижения определенного уровня развития собственно языковой способности.

Трудности освоения конструктивно обусловленных значений являются одним из ярких проявлений речевого дизонтогенеза: винительный атрибутивный дошкольники с ОНР использовали в 4 раза реже своих нормально развивающихся сверстников.

С учетом степени дифференцированности падежных средств выражения качественности всех испытуемых можно разделить на три группы. Первую группу образуют дошкольники с общим недоразвитием речи, владеющие лишь одним падежным средством самого низкого уровня сложности — творительный падеж и / или *с + тв. п.* Вторая группа объединяет испытуемых как с нарушенными, так и нормальным речевым развитием, освоивших падежные средства качественности двух уровней сложности: творительный падеж и / или *с + тв. п.* и *в + пр. п.* Третью группу составили большинство испытуемых с нормальным речевым развитием и небольшая часть дошкольников с ОНР (около 15% от общего числа испытуемых данной группы), овладевших максимально дифференцированной падежной системой выражения атрибутивных отношений: *с + тв. п.*, *в + пр. п.* и *в + вин. п.*

Таким образом, более доступными падежными способами выражения определительного значения являются творительный беспредложный и сочетание *с + тв. п.*, образующие противоположные полюсы выражения атрибутивной семантики. В этой связи можно выделить две когнитивных стратегии освоения атрибутивных отношений: согласно первой, признак осмысливается как неотъемлемый от предмета, согласно второй, как результат внешних отношений двух самостоятельных предметов. Во втором случае атрибутивные отношения осознаются через объектные, что требует мысленного расчленения того, что во внеязыковой действительности таковым не является. Последовательное предпочтение одной стратегии другой ярко проявилось в ответах ряда дошкольников с ОНР, использовавших при маркировке атрибутивной семантики либо исключительно сочетания *с + тв. п.*, либо беспредложный творительный или прилагательное: *Эта девочка штанишкой; Эта тетрадь клеточками; Это платье полосатое* (Сереза К., ОНР, 5.2); *Эта девочка с косичками; Эта девочка с юбочкой; Это платье с полосками; Эта тетрадь с клеточками* (Ваня С., ОНР, 5.2).

В ряду *с + тв. п.* → *в + пр. п.* → *в + вин. п.* → *тв. п.* → прилагательное степень слитности признака и предмета увеличивается. Когнитив-

но детям оказывается проще установить определительные отношения, т. е. осознать один объект в качестве признака другого, когда данные объекты сохраняют свою «самостоятельность», и тем сложнее, чем в меньшей степени она выражена. В то же время, если падежная форма передает признак как неотъемлемое внутреннее свойство предмета, находящееся в синкретичном единстве с ним, то это также облегчает ее усвоение, поскольку соответствует категориальной семантике прилагательного.

### Литература

*Виноградов В.В.* Основные типы лексических значений слова // Лексикология и лексикография: Избранные труды. — М., 1977. — С. 162–189.

*Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике: Т. I, II. — М., 1958.

Теория функциональной грамматики: Качественность. Количественность / Отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб., 1996.

*Я.Э. Ахапкина (Санкт-Петербург)*

## «Вид и время русского глагола» в устной детской речи (ранние этапы)\*

Задача исследования заключается в том, чтобы установить, встречается ли в речи русскоязычных детей полутора — двух с половиной лет употребление форм прошедшего времени глаголов совершенного вида в аористическом значении.

Аористическим принято называть такое употребление глагольной формы прошедшего времени, при котором выражается действие как конкретный факт прошлого, без актуализации его результата [Бондарко 1971: 99–102]. Это употребление противопоставлено перфектному, акцентирующему результат действия.

Первыми формами прошедшего времени глаголов совершенного вида в речи детей являются формы, употребленные в значении квази-перфектного прошедшего, иначе называемого прошедшим репортажным [Князев 2001: 349–350]. Следующий этап освоения темпоральной семантики характеризуется появлением собственно перфектного упо-

---

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

требления этих форм [там же; Гагарина 2008, 5.2]. Наличие аористического употребления на раннем этапе речевого онтогенеза дискуссионно.

Данные предшествующего этапа изучения глагольных высказываний показывают следующее [Ахапкина 2007, 2008].

1. Если аористические употребления форм прошедшего времени глаголов совершенного вида встречаются в речи конкретного ребенка в возрасте полутора-двух лет, то они сравнительно редки. Контексты, допускающие подобную интерпретацию, обнаружены преимущественно в корпусе записей речи Жени Гвоздева.

2. Эти употребления возникают позже освоения темпоральной семантики футурального плана.

3. Их наличие необязательно предшествует появлению в речи ребенка семантики повторяемости действия (временной нелокализованности, подробнее см. [Смирнов 2008]).

**Высказывания, темпоральная трактовка которых допускает аористическое толкование.** Материал исследования состоит из 3 блоков. С одной стороны, это полевые записи (дневник автора объемом свыше 200 страниц печатного текста, фиксирующий речь одного ребенка до 2 лет) и расшифровки аудио- и видеозаписей речи взрослых, обращенной к детям в возрасте до трех лет из коллекции к.ф.н. Т. О. Гавриловой. С другой стороны, это опубликованные родительские дневники других исследователей: *А.Н. Гвоздев. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. Саратов, 1981; От нуля до двух: Дневниковые записи. СПб., 1997; От двух до трех: Дневниковые записи. СПб., 1998, Две девочки: Соня и Надя. СПб., 2001.* Кроме того, использовался дневник к.ф.н. Е.А. Офицеровой (рукопись) и представленные в системе CHILDES записи речи Вари Протасовой (<http://childes.psy.cmu.edu/>). Наконец, привлекались к рассмотрению расшифровки записей спонтанной детской речи из Фонда данных РГПУ им. А.И. Герцена (корпусы Лиза, Рома, Ваня, Витя). В ходе исследования изучена речевая продукция 18 детей.

Выделяют следующие типы контекстов для аористического употребления: 1) цепь форм, обозначающая сменяющие друг друга факты прошлого; 2) сочетание форм СВ и НСВ; 3) одиночная форма [Бондарко 1971: 100]. В имеющемся материале представлены преимущественно одиночные формы. Для этого типа характерно отсутствие специального контекстуального уточнения времени совершения действия. Аористическое значение не обусловлено и не ограничено лексически, способно выражаться любой глагольной лексемой [Бондарко 1971: 100–101].

Как операционально отличить перфектное употребление от аористического? Необходимо исключить из значения формы глагола СВ



сему результативности. С этой позиции анализируется представленный ниже материал.

\*миська лек\* [мишка лег] (положила медведя в кровать) (Аня С., 1;1.28), \*покусяли\* [покушали] (Аня С., 1;11.28), \*асим боснув акофка\* [зачем бросил в окошко] (крышку) (Саша С., 1.09.14), \*итеув аетик како-како\* [улетел самолетик высоко-высоко] (Саша С., 1;9.17), \*тиська мами ага упава\* [спичка маме на ногу упала] (о коробке) (Саша С., 1;10.08), \*ина пайи дамой лилипак\* [Гена поехал домой (в) зоопарк] (София Ю., 1; 8.11), В. Сонечка, ты уберешь игрушки? Р. \*убаля, убаля, нет, ни убаля\* (София Ю., 2;00.15), \*папуля усел на ляботу\* (София Ю., 2;0.15), \*бумагу ямиля\* [бумагу взяла] (София Ю., 2;00.17), \*на катели пала\* [на качели пошла] (комментирует домашнее видео) (София Ю., 1.09.25), \*пазания я\* (в дверной звонок) (Надя С., 1;11.17), Женя Г.: вот как кинул (2;00.06), кинула (2;00.21), ми коньцили, да? (2.00.23), ана оныңцила лябоциць? (2;00.29), балелась (разболелась — мама) (2;1.05), палы коньцела терать (2;1.08), падул (2;1.11), пели (спели) (2;1.14), икнула (кинул) (2;1.16). Сережа А., возраст до двух лет: Рассказывает маме, что происходит у бабушки на кухне (отсроченный повтор бабушкиной реплики): сама **буйАйя** мамО [убежало молоко]; тАта **ун'Эйи** [трактор уехал] (за окном идет уборка снега); За окном: б'иб'и вакайАйя **пайЭйя** [биби легковая поехала]; Смотрит в окно: тАта н'эт / он **уйЭйя** аб'Эдат' [уехал обедать], Ищет мячик: м'иАт' **паг'ийАйя** / вот он / сам **найОй** [мяч потерялся, вот он, сам нашел], Бабушке сослуживец подарил для С. игр. собачку: д'Ад'а баб'и Аву **падайИйи**, Перчатка упала с веревки, на которой сушилась после прогулки: ван'а **упАи** м'Има / йа **пан'Ан'** [варежка упала мимо, я поднял], Смотрит, как мама встает и снова ложится: мАма **тАйя** / мАма **игА** [встала, легла], С. сдергивает с кресла покрывало, а мама поправляет снова. Так несколько раз: **упАйя** / апАй **амАйя** [опять упало], Слушает ту же сказку по второму разу: апАй **амАйя** [опять сломала] (девочка стульчик), Играет с воздушным шариком: паПа **аб'И** л'Ан'у наГоЙ [папа отбил шарик ногой], Опять упало покрывало со спинки дивана: **упАйя** с'Он'а [упало снова], Идет сосед, дед С. подружки Кати: **пайОй** дамОй ку кАт'и д'Эда ан'Эк [пошел домой к Кате дед Олег], Мама поставила игр. ведро на стир. машину: мАма идО **патАи** [мама ведро поставила], Накануне врач-дерматолог временно запретила С. пить молоко. Бабушка купила С. только кефир, а молока не купила; молоко принесла только для взрослых. С. разгружает на кухне пакеты с продуктами: т'От'а дОта **кайАйя** н'и-н'и-н'и мамО [тетя доктор сказала ни-ни-ни молоко], Папа встал из-за компьютера и пошел завтракать, С. решил, что это оттого, что в комнате шумно: йа **н'и дай** пАп'и абОи [я не дал папе работать], Провожаем папу в прихожей

на корпоративную вечеринку: пАпа пайОй гОк`и / пАпа д`Ад`и пайОй [папа пошел в гости, папа (к)дяде пошел], Сидит в кресле на кухне в ожидании сока, но хочет, судя по реплике, молока: т`От`а дОта кай-Айа н`и-н`и [тетя доктор сказала ни-ни] (о молоке), С.: Ава пайА Ава / йа в`Ин`у [собака пошла, я вижу], Забросил мяч на диван: м`Ат`и(к) а д`имАм акаг`Ии / От`и пОпа [мячик на диван покатился, очень плохо], Пытается сам рассказать сказку, чувствует, что не получается, просит помощи: там д`Эйа / аНА вайА дом / там тубА / пАпа ван`и / туй / туй / кайАйа мАма / мАма мАма т`итАй нАда / нАда т`итАй // ин`Он`а н`эт / ин`Он`а н`эт / мАма т`итАй [там девочка, она вошла (в) дом, там труба (на крыше домика, по мнению С., должна быть труба), папа Иваныч, стул, стул, кровать маленькая; мама, мама, читать/читай надо, надо читать/читай, Сережа нет, Сережа нет, мама читай/читать], Бабушка нашла потерянного мишутку в углу за тахтой: Он кудА м`ийУйа папАй / в Угу [вон куда Мишутка попал, в угол], Сполз с маминых колен на пол: йа канАи атан`Уй [я (в) канаве утонул], Смотрит в окно: кан пайЭи [кран поехал], Игр. машинка врезалась в ножку стула, на котором сидит папа: апАй в`Эн`а пАп`и [опять врезалась папе =в папу, в папин стул], Возвращается: йа н`и дай папАг` вАс`и [я не дал поспать Васе], Собирает в кошачью миску выпавший сухой корм: упАм мАм`и с`уйАи / йа памАм вАс`ин с`уйАи [упал маленький сухарик, я поймал/поднял Васин сухарик], Мама прилегла на диван: мАма с`Он`а игА / аНА утАйа [мама снова легла, она устала], Бабушка встала из-за стола после обеда (на десерт пила чай): баБа т`Айу пап`ийА [бабушка чаю попила], Кладет трубку: Эта Ава д`ан`Иа / ат`Айа [это собака звонила, овчарка], Рассказывает игрушкам о прогулке: на пайАи д`Эт`и гуйАи / там баБаи з`Уз`а быйА [на площадке дети гуляли, там большая лужа была], Попросил вынуть у него изо рта «гагу» и укусил маму за палец. Потом погладил — пожалел. Вспоминает об этом: мАм`и быйА бОма / йа пагАд`ий мАму [маме было больно, я погладил маму], Выгнал кошку из комнаты: йа паган`Ий вАс`у [я «прогонил»=прогнал Васю], Разливает игрушкам кофе: йа тудА най-Ий [я туда налил] (в игр. стакан), Лежал в кровати и ждал, пока бабушка принесет кефир: йа падайАй баБу [я подождал бабу], Увидел на полу под стулом папин ремень: у пАп`и упАйа / Эта вАс`а д`Эйа м`Има [у папы упало, это Вася (кошка) сделала мимо], За завтраком: т`итАй мАма кАку с`Апу / там бый вон` // он с`эн` кАку с`Апу [читай=рассказывай, мама, «Красную Шапочку», там был волк, он съел Красную Шапочку], Под детским стульчиком на полу лежит кусочек пластилина, С. его видит и хочет поднять: йа пат`ийАй п`им`Им [я потерял пластилин] (возможно, в значении «нашел», хотя слово «найОй» в лексиконе есть; м.б., действительно, осознал, что сперва потерял пластилин и только теперь

его обнаружил; до этого «потерял» говорил только о тех вещах, которые не мог найти), Привез в комнату коляску с игр. посудой, взял стаканчик: дамОй п`ийЭи / т`ип`Эй пап`у т`икУ // йа **вЫп`Ий** [домой приехал, теперь попью чайку] (ставит стакан на диван), Сбросил со стола клеенку, подстеленную для рисования красками: ана **упАйа** / йа д`Эи м`Има [она упала, я сделал мимо], Мама вышла из кухни, С. остался сидеть на детском стульчике у кухонного стола: мАма **унА** [мама ушла], Снимаю С. со стульчика после завтрака: м`ин`Э **н`и пан`Аи** мамО йэн` / м`ин`Э **н`и пан`Аи** на тУи [мне не понравилось молоко есть, мне не понравилось на стуле (сидеть)].

## Литература

*Ахапкина Я.Э.* Типы временной локализованности на раннем этапе речевого онтогенеза // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 49–77.

*Ахапкина Я.Э.* Временная нелокализованность действия на ранних этапах речевого онтогенеза (на материале русского языка) // Проблемы функциональной грамматики: Категоризация семантики. — СПб., 2008. — С. 214–267.

*Бондарко А.В.* Вид и время русского глагола. — М., 1971.

*Гагарина Н.В.* Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. — СПб., 2008.

*Князев Ю.П.* Формирование видо-временных противопоставлений в детской речи // Исследования по языкознанию: к 70-летию чл.-корр. РАН А.В. Бондарко. — СПб., 2001. С. 347–355.

*Смирнов И.В.* Выражение повторяемости и обобщенности действия в современном русском языке. — СПб., 2008.

## Гендерные различия речи мальчиков и девочек 5-ти лет в области грамматики\*

Материалы, использованные в этой статье, являются составной частью нашего исследования индивидуальных речевых особенностей детей 2–5 лет в освоении грамматики. Не останавливаясь подробно на трактовке термина индивидуальные речевые различия (см. подробнее [Бондаренко 2008]), уточним, что центральной частью данного исследования являются *индивидуальные различия в широком смысле слова*, понимаемые нами, вслед за Г.Р. Добровой [Доброва 2007], как совокупность «стилевых»/типологических, гендерных, социокультурных, межъязыковых (кросс-лингвистических) факторов. Эта статья посвящена изучению особенностей, обусловленных гендером, в речи детей 5-ти лет.<sup>1</sup> Для гендерного исследования речи детей старшего дошкольного возраста нами проводился эксперимент, в котором принимали участие 9 мальчиков и 9 девочек. Эксперимент проводился в игровой форме, ответы фиксировались на диктофон. Основные задания были взяты нами из статьи Г.Р.Добровой [Доброва, 2007], а затем расширены и переработаны применительно к задачам нашего исследования. Всего детям предлагалось 9 заданий. Выполнить данные задания можно было и прибегая к словообразованию, и извлекая нужную единицу из памяти. Нам было важно проверить и богатство лексикона, и склонность к словообразованию, причем приводящему в конечном итоге как к созданию единицы, совпадающей с узуальной, так и к созданию словообразовательной инновации.

### І. Словообразование

**А. Суффиксальный способ. Тематическая группа «название посуды для хранения продуктов питания и бытовой химии»**

Детям предлагалось по названию продукта, определить, в какой специальной посуде он может храниться. Например: «Хлеб кладут в...?».

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

<sup>1</sup> Под гендерными различиями речи мы, вслед за А.В. Кирилиной [Кирилина 1999], подразумеваем различия, проявляющиеся в речи носителей языка, в зависимости от их биологического пола и социальной роли, выполняемой в обществе.

	сахарни- ца	мыльни- ца	салатни- ца	конфет- ница	солонка	маслен- ка
Девочки	7	8	3	6	1	1
Мальчики	5	5	3	3	—	1

В таблице представлено количество правильных ответов, данных по каждому слову мальчиками и девочками: 26 — у девочек, 17 — у мальчиков. Это косвенно свидетельствует о том, что словарный запас в отношении слов данной тематической группы у девочек 5-ти лет превышает словарный запас мальчиков этого же возраста. Однако данный материал не позволяет выявить, в каких ответах дети конструировали слова, а в каких — извлекали их готовыми из памяти. Возникает предположение, что количество правильных ответов больше у детей (в данном случае девочек), имеющих более высокий словарный запас и, возможно, овладевших большим количеством «нормативных» словообразовательных моделей.

При этом, по-видимому, словарный запас не напрямую влияет на количество словообразовательных инноваций и зависит от ряда других факторов — как лингвистических (принадлежность слова к тематической группе, части речи и др.), так и социокультурных (в том числе — биологический пол носителя языка).

В количестве словообразовательных инноваций, полученных в этом задании от мальчиков и девочек, значимых отличий не обнаружено. Среди ответов девочек 12 словообразовательных инноваций (*сольница* — 5, *масленица* — 4, *маслица* — 1, *конфетник* — 1, *сольник* — 1, *салатник* — 1), у мальчиков — 10 (*сольница* — 4, *масленица* — 6). Возможно, что практически равное количество словообразовательных инноваций, сконструированных девочками и мальчиками, может быть обусловлено тематической группой слов, предложенной экспериментатором, и при исследовании другой тематической группы будет получена другая картина.

### **Б. Суффиксальный способ. Тематическая группа «Название человека по роду его занятий»**

Предлагалось назвать человека по роду его занятий. Например: «Человек, играющий в футбол, называется....футболист».

Таблица 2

	фигуристка	танцовщик/ца	пожарник	гимнастка	стекольщик	крановщик
Девочки	4	6		5	—	3
Мальчики	3	4		3	—	2

Таким образом, общее количество правильных ответов, данных девочками, равняется 24, мальчиками — 18. При этом количество словообразовательных инноваций у девочек — 9 (*кранщик* — 1, *строичник* — 1, *железняк* — 2, *кранист* — 1, *стеклист* — 2, *ремонтник* — 1, *тушитель* — 1), у мальчиков — 4 (*кранковист* — 1, *стеклист* — 1, *железняк* — 2). Следовательно, количество словообразовательных инноваций у девочек в 2 раза превышает их количество у мальчиков.

### В. Суффиксальный способ. Тематическая группа «Детеныши животных»

Детям предлагались картинки с изображениями животных (слона, собаки, курицы, льва, коровы, кошки, носорога, медведя, дельфина, овцы), экспериментатор просил назвать детенышей этих животных.

Таблица 3

	слонята	щенята	цыплята	львята	телята	котята	медвежата	ягнята
Девочки	5	8	7	8	6	9	8	3
Мальчики	6	4	4	5	3	4	5	—

По данным, представленным в таблице 3, общее количество правильных ответов девочек — 54, мальчиков — 31. Эти данные свидетельствуют (косвенно) о том, что лексический запас девочек превышает лексический запас мальчиков (в рассмотренных тематических группах). При этом общее количество словообразовательных инноваций в речи детей (как и в первом задании) полностью совпадает: в речи мальчиков — 10, и девочек — 10.

При словообразовании от носорог, дельфин, где соответствующей лексической единицы в языке взрослых нет, у девочек общее количество словообразовательных инноваций — 11 (*носорогыта* — 1, *носорожки* — 1, *носорогисты* — 1, *носорогати* — 1, *носорожки* — 1, *носорогыта* — 1, *дельфинята* — 5), у мальчиков — 6 (*носорогати* — 1, *носорогенок* — 1,

*носорога* — 1, *дельфинята* — 2, *дельфиненок* — 1). Следовательно, при образовании слова, называющего детеныша животного, при условии отсутствия специального наименования в языке, инноваций в речи девочек почти в 2 раза больше, чем в речи мальчиков. Отчасти это может быть связано с различными речевыми стратегиями, которые проявляют мальчики и девочки при выполнении заданий. Так, девочки стремятся дать ответы практически на все вопросы взрослого, желая выглядеть успешными. Мальчики чаще отказываются отвечать, если не знают правильный, с их точки зрения, ответ. Вероятно, в данном случае девочки вынуждены были изменить тактику — с поиска слова, существующего в языке, на образование нового слова по существующим в языке словообразовательным моделям.

Возникает вопрос, не влияет ли гендер на словообразовательную стратегию, на ее направленность на заполнение абсолютной или же относительной лакуны<sup>1</sup>? При этом нельзя не учитывать, что мальчики при заполнении относительной лакуны, возможно, где-то «в глубине» тоже знают нормативные слова, однако они у них не актуализированы. В ситуации же, когда их побуждают к словообразованию (эксперимент), мальчики больше, чем девочки, склонны к словообразованию в том случае, когда «где-то там», в ментальном лексиконе, в глубоко запытанной, не актуализированной его части, хранят знания о наличии в языке соответствующей единицы, хотя саму ее и не помнят. В случаях же, когда в языке соответствующей единицы нет, мальчики создают окказионализм гораздо реже, чем девочки, косвенно демонстрируя тем самым, что стремятся образовать слово как бы взамен существующего (если существующее не помнят), но вовсе не всегда, как это делают девочки. При этом варианты, предлагаемые девочками, — *носорожки*, *носоригисты*, *носорочки*, — либо вообще не похожи на образования по существующим моделям, либо похожи на образования, по модели, обладающей совершенно иным словообразовательным значением. Но ведь именно за счет «странных» форм у девочек словообразовательных инноваций и оказалось больше.

### **Г. Основосложение прилагательных и существительных**

Экспериментатор начинает: «Птенец, у которого большой рот... большеротый». По условиям данного задания правильными ответами мы считали следующие слова: *быстроногий*, *длиннохвостый*, *большеухий*, *ледокол*, *пароход*, *большеглазый*, *остроносый*, *лесоруб*.

<sup>1</sup> Абсолютной лакуной мы называем отсутствие слова с данным значением в языке. Относительная лакуна возникает, если слово есть в языке, но оно образовано по другой словообразовательной модели.

Таблица 4

	бы- стро- ногий	длин- нохво- стый	боль- ше- ухий	ледо- кол	паро- ход	боль- ше- гла- зый	остро- носый	лесо- руб
Де- вочки	2	2	3	1	1	2	2	—
Маль- чики	2	2	5	1	3	3	4	2

Общее количество правильных ответов у девочек — 13, у мальчиков — 22. Впервые отмечаем большее количество правильных ответов в речи мальчиков. Возникает предположение: правильные ответы здесь, с большей вероятностью, следствие словообразования, а не извлечения «готового» слова из памяти. Словообразование с основосложением и без него опирается на различные языковые механизмы, имеющие разный уровень сложности. Слова, требовавшиеся в качестве реакции в заданиях А—В, вполне могли содержаться в лексиконе детей 5-ти лет, что, вероятно, увеличивало возможность извлечения их из памяти в готовом виде. Здесь же наблюдаем именно словообразование, причем по более сложной модели. Сложные слова реже встречаются в инпуте пятилетних детей, их меньше в активном словаре, следовательно, словообразовательных моделей, которые могут служить образцом, также меньше. Предполагаем, что мальчики создают здесь больше словообразовательных инноваций, потому что следуют обычной тактике конструирования слов, тогда как девочки (чаще извлекающие готовые лексические единицы или строящие их по хорошо усвоенным словообразовательным моделям) дали почти в 2 раза меньше правильных ответов.

Общее количество словообразовательных инноваций в речи девочек — 5, при этом 3 из них являются прилагательными (*колитель* — 2, *колетный* — 1, *длинноглазущая* — 1, *длиннолесый* — 1). У мальчиков в этих же группах отмечено 7 инноваций-существительных (*быстроног* — 2, *длиннохвостка* — 1, *ледночник* — 1, *большеглазка* — 1, *остронос* — 1, *рубница* — 1). Это, с одной стороны, может быть следствием того, что в возрасте 5-ти лет в активном словаре девочек больше прилагательных, поэтому им легче «строить» слова этой части речи. С другой стороны, у девочек — 3 инновации из пяти, т.е. больше половины, — без основосложения, а у мальчиков только 2 из семи, т.е. меньше трети. Следовательно, сама идея основосложения явно оказалась ближе мальчикам.



## Д. Префиксальный способ словообразования

Назывался глагол несовершенного вида и предлагалось подобрать к нему видовую пару. Например, «Ваня рисовал, рисовал...и, наконец, нарисовал». В некоторых случаях правильными мы считали слова с разными приставками, а иногда однокоренной глагол совершенного вида с приставкой. Экспериментатор называл следующие глаголы: строить, готовить, варить, читать, писать, тянуть. Дети, образовывая слова, использовали следующие приставки: по, при, с, про, на, вы, до, за.

Таблица 5

	по-	при-	с-	про-	на-	вы-	до-	за-
Девочки	7	8	5	4	3	7	16	0
Мальчики	6	6	3	3	5	6	12	3

По данным, представленным в таблице 5, видно, что общее количество глаголов, к которым дети правильно добавили приставки, у девочек — 49, у мальчиков — 45, т.е. практически одинаково. Это может свидетельствовать о том, что в активном словаре мальчиков и девочек пятилетнего возраста не наблюдается существенных различий в количестве и наборе морфем (приставок). Но при этом следует отметить, что мальчики использовали 8 разных приставок, тогда как девочки — 7. Две девочки при ответе на вопросы экспериментатора добавляли ко всем глаголам одну и ту же приставку: *достроили, доварили, дочитала* и т.д. Среди мальчиков такую тактику использовал 1 ребенок. Осознавая, что полученная разница может оказаться несущественной, предположим: это может быть связано с тем, что девочкам легче извлекать из памяти «готовые» слова или же, если необходимого слова / морфемы нет в активном лексиконе, использовать однотипную словообразовательную модель, тогда как мальчики, при меньшем словарном запасе, чаще прибегают непосредственно к конструированию слов.

## II. Формообразование причастий

Безусловно, мы осознавали, что причастие находится еще в процессе становления в речи пятилетних детей [Цейтлин 2000], тем интереснее было выяснить, что будут отвечать испытуемые. Детям предлагалось «длинную» фразу взрослого заменить одним словом. По образцу «Кенгуру, который скачет — ...скачущий». В данное задание «заложено

но» 8 форм причастий: кричащий, спящий, дующий, рисующий, сверкающая, звенящий, смеющийся, учащийся.

Таблица 6

	кричащий	спящий	дующий	рисующий	сверкающая	звенящий	смеющийся	учащийся
Девочки	5	6	1	—	1	1	2	1
Мальчики	5	7	2	—	2	3	—	1

Из таблицы видно, что общее количество причастий, названных девочками, — 17, мальчиками — 22. Чем же объясняется большее количество правильных ответов у мальчиков? Причастие объединяет признаки глагола и прилагательного. Если прилагательное — часть речи, которую к 5-ти годам лучше усваивают девочки, то глагол — часть речи, которой чаще оперируют мальчики (по крайней мере, это наблюдалось в условиях эксперимента). Возможно, большее количество правильных ответов у мальчиков связано с тем, что мальчикам легче конструировать причастия в связи с более высокой степенью освоенности глагола.

Формообразовательных инноваций в речи девочек — 2 (*смеящийся, учиющийся*), в речи мальчиков — 4 (*дующий, рисовавший, смеявший* — 2). Получается, что мальчики допускают большее количество ошибок. Противоречит ли это предположению о том, что мальчики лучше владеют глагольными формами? На наш взгляд, нет, скорее подтверждает это предположение. С.Н.Цейтлин пишет о том, что большее количество ошибок в речи детей в определенной области свидетельствует, что они находятся в зоне ближайшего развития, то есть на стадии усвоения языковой единицы [Цейтлин 2000]. При выполнении этого задания девочки, не назвавшие нужное причастие, создали 11 словообразовательных инноваций: *кричун, кричание, спюн* (через секунду — *соня*), *спание, рисовальщик* — 2 раза, *сверкание, звенитель* (через секунду — *будильник*), *звенющик, смеюн, смешитель*. У мальчиков при выполнении этого задания нами отмечены 3 словообразовательные инновации — *кричалка, смехарист, смехун*. И мальчики, и девочки образуют слова по словообразовательным моделям, существующим в языке, используя суффиксальный способ: дети добавляли к глаголам суффиксы -к-, -ний-, -льщик, -щик, -тель, -ун/юн, -ист. Так как неуместных в данном задании словообразовательных инноваций у мальчиков было меньше, предположим, что

в возрасте в 5-ти лет они находятся на более высоком уровне грамматического освоения причастий.

Обращают на себя внимание самоисправления девочек, что, на наш взгляд, подтверждает предположение о том, что в лексиконе девочек существительных больше, чем у мальчиков, следовательно, им известно больше словообразовательных моделей данной части речи. Девочки создают инновацию, если не могут достаточно быстро извлечь из глубин памяти нужное слово. Но, создав слово, они актуализируют словообразовательную модель и сразу же дают «правильный» ответ, то есть вспоминают существующее в языке слово. Таким образом, большее количество словообразовательных инноваций в речи девочек свидетельствует о лучшем освоении ими существительного (как части речи) и словообразовательных моделей существительного. Заметим, однако, что мальчики строят свои инновации по всем законам языка, то есть по моделям, существующим в языке, имея при этом гораздо меньший, чем у девочек, материал (лексический запас) для анализа и выделения этих моделей.

Выводы:

Данные эксперимента подтверждают наличие гендерных различий в речи детей 5-ти лет в освоении грамматики:

а) девочки чаще опираются на «готовые» языковые единицы, извлекая их из памяти, или используют хорошо усвоенные и частотные словообразовательные модели для построения новых слов, тогда как мальчики чаще именно конструируют слово;

б) в ответах мальчиков и девочек наблюдается разная частота употребления в условиях эксперимента слов определенных частей речи (по-видимому, девочки к 5-ти годам лучше осваивают прилагательное и существительное, мальчики — глагол и глагольные формы);

в) мальчики и девочки осваивают различные способы словообразования и словообразовательные модели, в разном порядке, не одинаково используют их при построении слов (например, в задании на сложение основ — более высокий показатель правильных ответов у мальчиков, тогда как в префиксальном, суффиксальном словообразовании — у девочек).

Таким образом, большее количество правильных ответов в речи девочек свидетельствует о более высоком уровне владения лексикой, прежде всего — о более богатом словарном запасе, что позволяет им быть «успешнее» мальчиков в ряде заданий (но не во всех!). Между тем лучшими «конструкторами» (даже если чисто «арифметически» в каких-то заданиях словообразовательных инноваций больше у девочек) являются именно мальчики, так как они строят свои инновации по моделям,

существующим в языке, имея при этом значительно меньший, чем у девочек, лексический запас для анализа и выделения этих моделей.

### Литература

*Бондаренко А.А.* К вопросу о термине «индивидуальные речевые различия» // Проблемы онтолингвистики — 2008: Материалы междунар. конф. — СПб., 2008. — С. 22–27.

*Доброва Г.Р.* О некоторых аспектах усвоения лексической семантики детьми 3–6 лет: влияние «нового знания» на речевое поведение // Проблемы социо- и психоллингвистики: Сб. ст. — Вып. 10. Возраст как фактор речевого поведения. — Пермь, 2007. — С. 30–49.

*Доброва Г.Р.* Возрастная социоллингвистика: к постановке вопроса // Проблемы онтолингвистики — 2007: Материалы междунар. конф. — СПб., 2007. — С. 57–64.

*Кирилина А.В.* Гендер: лингвистические аспекты. — М., 1999.

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

*Е.Л. Бровко (Москва)*

## Порядок слов в детских высказываниях с переходными глаголами (опыт лонгитюдного исследования)\*

Русский язык принято относить к языкам со свободным порядком слов при доминирующем порядке SVO, а исследования по усвоению порядка слов детьми показывают, что дети склонны перенимать порядок слов, являющийся наиболее характерным для языка, которым они овладевают [Bloom 1991; Tomasello 1992]. При этом исследователи, разделяющие конструктивистский подход к освоению языка, подчеркивают, что как понимание, так и употребление свойственного тому или иному языку порядка слов обуславливается не знанием некоей общей абстрактной синтаксической рамки, а усвоением каждого конкретного глагола [Roberts 1983; Akhtar, Tomasello 1997].

На материале русского языка основные закономерности порядка слов при понимании и производстве высказываний детьми описаны в работе [Протасова 1985]. В результате экспериментального исследо-

---

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

вания автор приходит к выводу, что «ребенок усваивает параллельно как нормативный нейтральный словопорядок, так и актуальные, ситуативные словопорядки, а также особенности словорасположения в разговорной речи» [там же: 57]. И действительно, в речи русскоговорящих детей можно отметить колебания в порядке слов. В отличие от английского языка с его строгими правилами построения высказываний, в применении к русской разговорной речи приходится говорить не о правилах и ошибках, а о предпочтениях.

На фоне имеющихся экспериментальных данных представляется интересным рассмотреть динамику становления различных словорасположений в речи ребенка. Материалом для нашего исследования послужили расшифровки аудиозаписей речи петербургского мальчика Вани Я. (Фонд данных детской речи при кафедре детской речи РГПУ им. А. И. Герцена). Проанализированные нами записи, охватывающие период от 2 до 3 лет, включают около двадцати тысяч детских высказываний, среди которых свыше трех тысяч имеют в составе переходный глагол. Среди высказываний с переходным глаголом нами рассматривались в основном высказывания с семантикой физического действия (предикаты типа *дать, делать, рисовать, чинить, кормить* и т. п.).

Среди высказываний Вани Я. встречаются все шесть логически возможных комбинаций из компонентов S, V и O. В скобках указано среднее за рассматриваемый период процентное соотношение данных комбинаций с общим числом высказываний, содержащих переходный глагол со значением физического действия.

- SVO (7 %): *Я рисую прицеп* (2.05);
- SOV (4 %): *Ваня бабушка дом построили* (2.03);
- OSV (3 %): *Акулу петушок клюнул* (2.08);
- OVS (1 %): *Картошку съела баба* (2.03);
- VOS (0,5 %): *Сломал двери дядя* (2.03);
- VSO (1 %): *Убрала баба синюю брууу* (2.02).

Помимо «полных» реализаций субъектно-предикатно-объектной структуры, отмечено и множество высказываний, где выражен только один или два ее компонента.

- V (34 %): *Поставьте* (2.03);
- VO (22 %): *Дай одеяло* (2.02);
- OV (15 %): *Арбуз рисуй* (2.02);
- SV (9 %): *Ваня включил* (2.03);
- VS (2,5 %): *Тожже ест мышка* (2.06).

Сравнив данные, можно заметить значительную конкуренцию между порядком VO и порядком OV, в том числе в составе трехкомпонентных комбинаций (в сумме соответственно 30,5 % и 23 %), в то

время как порядок SV почти полностью вытесняет порядок VS (23 % против 5 %).

В динамике 3-го года жизни соотношение словопорядков SV и VS выглядит следующим образом. В 2;1, когда в речи Вани Я. происходит переход к этапу двусловных высказываний, порядок VS преобладает над порядком SV (17 % против 10 %), в возрасте 2;3-2;4 их показатели уравниваются (5–6 %), а в последующие месяцы наблюдается рост числа высказываний с порядком SV. Отметим, что этот период совпадает с появлением и началом частотного употребления местоимения я (2;4-2;5). В 2;10 порядок SV достигает максимальной отметки 46 % при практически полном отсутствии высказываний с порядком VS.

Иную картину представляют конкурирующие комбинации VO и OV. В 2;1 порядок OV достигает 19 % при крайне низком показателе VO — 2 %. В 2.02 их показатели уравниваются (15 %), в 2.03-2.04 идут параллельно друг другу, а далее следует период роста числа комбинаций VO и спада OV вплоть до критической точки в возрасте 2.07, когда порядок VO достигает 54 %, а OV спускается до 7 %. Однако затем эти воображаемые линии описывают дугу и вновь пересекаются в возрасте 2;9, на этот раз с показателем 34 %, после чего порядок OV опять начинает лидировать над порядком VO, как это было в начале 3-го года жизни.

Такая динамика, прежде всего, свидетельствует о том, что для детской речи русского ребенка более характерна закрепленность подлежащего в начале фразы, нежели та или иная фиксированная позиция прямого объекта по отношению к глаголу. То же, по нашим наблюдениям, можно сказать и о разговорной речи, в том числе о спонтанной речи взрослых собеседников Вани Я.

Как было отмечено выше, возраст 2;3-2;4 для Вани Я. — это возраст, когда конкурирующие словорасположения находятся на равных, когда нет строго выраженных предпочтений в словопорядке.

К этому же периоду относятся совершенно особые высказывания с «кольцевой композицией»:

*Тигр сломал тигр* (2;3);

*Мешок дай мешок* (2;3).

*Снял сам снял* (2;4);

*Налить чай налить* (2;4);

Такие высказывания отсутствуют в речи взрослых, окружающих Ваню, поэтому не могут быть результатом имитации. В их построении ребенок полностью самостоятелен, он словно «примеряет» все известные ему словорасположения на смысл, который ему нужно выразить, проверяет, на каком из компонентов следует поставить акцент, чтобы быть понятным и добиться своего.

В этом же возрасте из речи Вани пропадает характерное для него на самых ранних этапах постпозитивное отрицание:

*Рисуй здесь э-а* (т. е. здесь рисовать не будем) (2;2);

*Починить игрушки починить э-а* (т. е. не починить) (2;3);

После 2;4 оно полностью вытесняется нормативным препозитивным, сначала при помощи филера и или а, а затем частицы не:

*Лягушка а держала* (т. е. не удержала) (2;5);

*Не ешь больше* (2;9).

Кроме того, из речи Вани после 2;4 практически исчезают вспомогательные глаголы в постпозиции:

*Рисовать хочу* (2;4);

*Давай мыть руки* (2;6).

Таким образом, в 2;3-2;4 ребенок словно нащупывает путь к правильному, а значит, более успешному, словопорядку. Нельзя сказать, что речь взрослых всегда ему в этом помогает: в репликах взрослых порядок слов часто меняется, и определить, какой порядок является «образцовым», опираясь только на такие противоречивые сведения, было бы очень сложно:

Р.: *Грузовик дай.* В.: *Дать грузовик?* (2;2);

Р. (ковыряет масло): *Сделал дырки вчера.* В.: *Что?* Р.: *Сделал дырки.*  
В.: *Дырки вчера сделал в масле?* (2;4);

Нередко к изменению словопорядка в пределах одного контекста прибегает и сам ребенок, возможно, стремясь к тому, чтобы быть лучше понятым:

Р.: *Закрыл двери Ваня.* В.: *Что это ты сказал?* Р.: *Двери закрыл* (2;3).

Подобную тактику используют взрослые в общении с детьми или, например, с иностранцами. Кроме того, изменение словопорядка в утвердительных предложениях может стать способом, чтобы закончить не самый приятный диалог:

Р.: *Мама включит \*воду.* (Ударение на второй слог.) В.: *Включит воду.* (Исправляет ударение). *Не \*воду, а воду, Ванечка.* Р.: *Воду.* В.: *Включит воду.* Р.: *Воду включит* (2;6).

Достигнув «вершины» в употреблении порядка VO в возрасте 2;7-2;8, ребенок словно поворачивает обратно. Но теперь его фразы более развернуты, выносимые в начало компоненты нередко сопровождаются усилительными или указательными частицами:

*Вон даже подушку я кинул сюда* (2;9);

*Еще медведя зайчик угощал* (2;9);

*Вот что я собрал* (2;10).

Иными словами, это не возвращение к старому, а новый этап развития речи: Ваня начинает овладевать богатством интонации, его вы-

сказывания обретают большую выразительность. К этому периоду относится и рост числа прилагательных.

Итак, динамика становления словопорядка представляет собой сложный, многоаспектный процесс, в котором тесно переплетены собственно языковые (лексические, синтаксические) и дискурсивные навыки ребенка. Периодическое преобладание того или иного порядка слов, а также примеры реплик-повторов и самокоррекций, связанные с изменением порядка слов в речи, свидетельствуют о том, что значимость порядка следования компонентов несомненно ощущается ребенком, но между речью окружающих его взрослых и его собственной речевой продукцией нет линейного соответствия.

### Литература

*Протасова Е.Ю.* Роль порядка слов в организации детского высказывания // Становление речи и усвоение языка ребенком. — М., 1985.

*Bloom L.* Language development from two to three. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1991.

*Tomasello M.* First verbs: A case study of early grammatical development. Cambridge, England: Cambridge University Press. 1992.

*Roberts K.* Comprehension and production of word order in Stage I. Child Development. 1983. Vol. 54, 443–449.

*Akhtar N., Tomasello M.* Young children's productivity with word order and verb morphology. Developmental Psychology. 1997. Vol. 33, N 6, 952–965.

*С.Ю. Буланова (Архангельск)*

## **Особенности использования младшими школьниками видов простых предложений в письменной речи**

Понимание сложности письменной речи и в то же время ее значимости для осуществления познавательной, коммуникативной и творческой деятельности обуславливает рассмотрение процесса формирования письменной речи во взаимосвязи с развитием ребенка как языковой личности. Письменная речь ребенка реализуется наиболее полно и последовательно в ситуации словесного творчества.

Для получения объективных данных о видах и особенностях использования учащимися различных синтаксических единиц в письменной речи были проанализированы тексты сочинений младших



школьников (2–4 класса) типа «повествование», а также «повествование с элементами описания» и «повествование с элементами рассуждения». К участию в эксперименте было привлечено более 450 человек. Для сочинений школьникам были предложены темы, ориентированные на их жизненный опыт: «Как я играю зимой на улице», «Зимние игры на улице», «Зимние забавы», «Первые шаги весны в нашем городе», «Весенние приметы в лесу», «Мой школьный день», «Мое домашнее животное». Учащиеся писали сочинение в классе, после краткого обсуждения темы, без специальной лексической подготовки, анализа языковых средств и т.п. Анализ синтаксических особенностей в работах школьников с учетом года обучения дал следующие результаты.

В сочинениях учеников 2 класса абсолютное большинство простых предложений, имеет прямой порядок слов: подлежащее, сказуемое, второстепенные члены (99 %). По цели высказывания почти все предложения являются повествовательными, по интонации — невосклицательными; восклицательные предложения употребляются крайне редко (они составляют менее 4%). Типы сказуемых в сочинениях второклассников не отличаются разнообразием: это, как правило, простые глагольные сказуемые, лишь 8% — составные именные, 3% — составные глагольные. Активно используются в письменной речи простые осложненные предложения: так, 76,2% предложений в сочинениях второклассников простые, однако 25,2% из них осложнены однородными членами, обособленными членами предложения. Однородные сказуемые по частоте употребления в письменной речи второклассников занимают первое место — 21%. Реже встречаются предложения с однородными дополнениями (3%) и сравнительными оборотами (1,2%). Возможно, это объясняется психологически: значительное количество сказуемых выражается глаголами, обозначающими разные виды движения, в жизни же ребенка двигательная активность играет большую роль. Ребенку, с психологической точки зрения, легче описать один объект во всех его проявлениях, то есть подчинить ряд однородных членов (в данном случае сказуемых) общему главному слову, чем объединить несколько объектов совместным действием.

Таким образом, синтаксис письменной речи второклассников неоднороден по используемым синтаксическим единицам и структурам, однако выявляются определенные закономерности: среди видов простых предложений преобладают простые неосложненные предложения с прямым порядком слов и простым глагольным сказуемым; для осложненных простых предложений характерно наличие однородных членов, которые чаще всего являются сказуемыми. В текстах второклассников практически отсутствует эмоциональный фон.

В сочинениях учеников 3 класса структура простых предложений становится разнообразнее. Количество предложений с прямым порядком слов уменьшается, появляются предложения с инверсией (6%). Используются разные типы сказуемых: кроме простых глагольных сказуемых учащиеся достаточно активно употребляют составные именные сказуемые (21,3%) и составные глагольные сказуемые (8,7%). Восклицательные предложения составляют уже 18%. Необходимо отметить наличие в предложениях разных структурных типов однородных членов: сказуемых, подлежащих, определений, обстоятельств, дополнений. Количество предложений с однородными членами увеличивается до 34%. По-прежнему среди однородных членов больше всего сказуемых (24%), однако существенно возрастает число дополнений, прямые и косвенные (5,2%). Реже в качестве однородных членов в письменной речи третьеклассников выступают подлежащие (2%), обстоятельства образа действия, места и времени (1,8%), согласованные определения (1%). Среди осложненных простых предложений чаще встречаются предложения с обособленными членами (2%), появляются предложения с водными словами (1,2%). У третьеклассников постепенно развивается умение создавать определенный эмоциональный фон письменного высказывания, что отражается в увеличении количества восклицательных предложений.

Синтаксис письменной речи младших школьников в аспекте использования простых предложений в 4 классе характеризуется наличием предложений с непрямым порядком слов (12%). Сохраняется и укрепляется тенденция к разнообразию форм сказуемых: в предложениях используются составные глагольные сказуемые (9,1%), составные именные сказуемые, в том числе с пропущенной связкой (24,5%). Увеличивается количество восклицательных предложений (20%). Разнообразны виды употребленных детьми однородных членов предложения: сказуемые (11,2%), дополнения (6,2%), подлежащие (3,2%), обстоятельства (3%), определения (1,2%). Становится больше простых предложений, осложненных обособленными членами (5%), вводными словами и предложениями, выражающими эмоциональную оценку или выполняющими функцию смысловой организации предложения (1,2%). В текстах четвероклассников сохраняется тенденция к употреблению безличных предложений (24%), неопределенно-личных (8%), определенно-личных (3%) и неполных предложений (6,7%).

Таким образом, основные тенденции становления синтаксического строя письменной речи, появившиеся у третьеклассников, сохраняются на четвертом году школьного обучения. Количество простых предложений в текстах четвероклассников несколько уменьшается, од-

нако их структурное разнообразие сохраняется и усиливается в аспекте используемого порядка слов, типов сказуемых, видов предложений с одним главным членом. По-прежнему большую часть простых предложений составляют простые осложненные предложения, среди которых преобладают предложения с однородными членами. Усиливается тенденция к разнообразию рядов однородных членов. Совершенствуется умение младших школьников использовать эмоционально окрашенные предложения.

Приведенные данные свидетельствуют о ряде синтаксических процессов. Прежде всего, они показывают, что простое предложение в речи ребенка постепенно наполняется второстепенными членами, усложняется, его структура становится разнообразнее. Это следствие освоения учащимися связей как между самими предметами, действиями, признаками, так и между единицами языка, их обозначающими. Объем создаваемых детьми письменных речевых произведений растет устойчиво, отражая увеличение объема внимания, оперативной памяти и совершенствование конструктивных умений в области синтаксиса. В процессе овладения письменной речью у младших школьников постепенно развивается умение создавать определенный эмоциональный фон собственного высказывания: в третьем классе у школьников наблюдается значительный рост количества восклицательных предложений. Указанная тенденция сохраняется и в четвертом классе, причем употребление учащимися эмоционально окрашенных предложений отличается коммуникативной целесообразностью. Особенности использования младшими школьниками в высказываниях различных синтаксических конструкций отражают восприятие детьми окружающей действительности, взаимодействие с ней, а также свидетельствуют о глубинных изменениях в психических процессах, обеспечивающих овладение речью, о дальнейшем развитии логического и абстрактного мышления детей.

## Усвоение синонимичных предложных конструкций

Работа посвящена усвоению в онтогенезе трех групп конструкций русского языка: *говорить о Упрелд. / говорить про Увин.; скучать о Упрелд. / скучать по Удат.; бить в Увин. / бить по Удат.* Предметом исследования стали именно они, поскольку при сопоставлении двух конструкций в каждой из групп говорят об их синонимичности [Русская грамматика 1980, т. 2, Золотова 2001], однако в словосочетаниях с так называемыми глаголами речемыслительного действия принято их отмечать стилистические различия. Действительно, взаимозамена двух конструкций в каждой группе возможна в большинстве случаев, однако, как показывают данные Национального корпуса русского языка, существуют употребления, которые подобную взаимозамену исключают. Теоретической базой исследования служит Грамматика конструкций в представлении Ч. Филлмора [Fillmore, Kay, O'Connor 1988; Goldberg 1995; Goldberg 2006; Tomasello 2003], в качестве материала использовались диктофонные и дневниковые записи речи Тома Я. (3; 8).

Проанализировав речь взрослых, которую ребенок получает в качестве входных данных, в аспекте Грамматики конструкций (как она представлена в работах [Fillmore, Kay & O'Connor 1988; Goldberg 1995; Fried; Oestman 2004]), приходим к выводам, детально обоснованным в [Дубровина 2007а; Дубровина 2007б; Дубровина 2008].

Что касается конструкций с глаголами речемыслительного действия, то если на уровне поверхностного синтаксиса благодаря разнице в предлогах и предложном управлении отчетливо выделяются две конструкции на базе глагола *говорить* — с *о* и с *про*, — то с позиции семантики мы имеем в общей сложности четыре разновидности *о/про*-конструкций, состав каждой из которых не случаен, так что выбор составляющих и их наполнения не независимы друг от друга:

- (1) X V о Y<sup>Предл.</sup>  
 $X_{\text{агент.}}$  V Y<sup>валентность темы сообщения</sup>  
*Маша говорила о жирафах.*
- (2) X V про Y<sup>Вин.</sup>  
 $X_{\text{агент.}}$  V Y<sup>валентность темы сообщения и валентность содержания сообщения</sup>  
*Я все про тебя маме расскажу.*
- (3) X V о Y<sup>Предл.</sup>  
 $X_{\text{неагент.}}$  V Y<sup>валентность темы сообщения</sup>  
*Письмо говорило о встрече.*

(4) X V o Y<sup>Предл.</sup>  
 X<sub>неагент.</sub> V Y<sub>валентность темы сообщения</sub>  
*Это говорит о многом.*

Ключом для выделения этой группы конструкций и противопоставлений внутри нее служат вводимые предлогами ролевые отношения темы и содержания, и эти противопоставления отнюдь не сводятся к стилистике: каждая из четырех разновидностей имеет свое значение и накладывает определенные ограничения на заполнение мест в ней — например, только агентивный или только неагентивный субъект. По этой же причине не всякий глагол, являющийся синонимом глаголу *говорить*, может встраиваться в ту или иную конструкцию. Кроме того, данный подход позволяет объяснить характерный для предлога *про* сниженный регистр речи.

Возможно, частотность употребления предлога *про* в разговорной речи обуславливает то, что дети раннего возраста значительно чаще употребляют именно этот предлог в конструкциях с глаголами речемыслительного действия. Что касается предлога *о* (*об*), то в речи Тома Я. до трех с половиной лет он употреблялся только в пространственном значении: *Я ударилась об стол*. В 3 года 7 месяцев в качестве темы сообщения она употребляет только дополнение в винительном падеже с предлогом *про*, но на вопрос *О чем эта книжка?* отвечает уже: *О Мальше и о Карлсоне*. Хотелось бы также сказать несколько слов о глаголе *заботиться*, не входящем в данную группу глаголов, но имеющем сходное управление: дополнение в предложном падеже с предлогом *о*. В три с половиной года Тома, купая куклу, произносит: *Мам, смотри, как я ее мою, забочусь я на ней*. Подумав: *Забочусь о ней*. В 3 года и 8 месяцев делает выбор между тремя конструкциями: с предлогами *на*, *за* и *о*: *Мам, Катя моя доча. Я на ней, за ней забочусь, о ней забочусь*.

Для глаголов «горестного чувства» схемы рассматриваемых конструкций X V по Yдат. и X V o Yпредл. имеют следующий вид:

- 1) X<sub>экспериенцер</sub> V по Y<sub>стимул</sub>
- 2) X<sub>агнс</sub> V o Y<sub>тема</sub>

Предполагаем, что сочетания глаголов «горестного чувства» с предлогами *по* и *о* не всегда бывают синонимичными, поскольку эти предлоги вводят разные роли. Предлог *о* вводит роль темы сообщения, поэтому этот предлог является типичным для глаголов «речемыслительного действия», подлежащее при этом является агенсом; что касается предлога *по*, то он вводит роль стимула и подлежащее при этом является экспериенцером. Конструкция с предлогом *о*, который вводит роль темы, подразумевает большую произвольность, контролируемость действия, чем конструкция с предлогом *по*, который вводит роль стимула и

способность глагола встраиваться в определенную конструкцию связана со степенью произвольности выражаемого им действия. Из глаголов данной группы Тома употребляет только глаголы *скучать* и *соскучиться* и только с предлогом *по*. В 3 года и 8 месяцев, рассматривая картинку из «Вредных советов» Г. Остера, где мальчик обиделся на родителей, ушел в лес, там на него напал волк, и тогда родители раскаялись, спрашивает: *Мам, а зачем она плачет? За ним?* При этом показывает сначала на родителей, потом на мальчика. Выбрала предлог *за*, вероятно, под влиянием вопросительного слова *зачем*.

Две рассматриваемые нами конструкции с глаголами контактно-направленного действия X V в Увин. / X V по Удат. различаются ограничениями, которые конструкция в целом накладывает на тип объекта. Конструкция X V в Увин. может рассматриваться как направительная конструкция, что определяется семантикой предлога. В качестве прототипической можно рассматривать конструкцию с семантикой направления: *войти / внести в комнату*, где V задает направление движения, а Хвин. является объектом с полостью. Однако в данном случае имеет место механизм перепрофилирования: происходит сдвиг параметров участников, чтобы сохранить идею контакта, подразумеваемую глаголами контактно-направленного действия, и подструктурой Хвин. становится не полость, а плоскость, ее закрывающая, или точка, поскольку именно из множества точек и состоит плоскость. Что касается квазисинонимичной конструкции X V по Удат., то она подразумевает меньше направления, больше контакта. В качестве прототипической может рассматриваться конструкция *ходить по лесу*, содержащая представление о контакте, своеобразной обработке поверхности, в профиле которой нет направления движения. При этом Хдат. рассматривается как конечный пункт, а не нечто, ведущее к полости (как в случае с предлогом *в* и существительным в винительном падеже), это поверхность или шнурообразный объект, полости не имеющий. При этом некоторые лексемы способны употребляться в сочетании с обоими предлогами (*бить по стене/в стену*), а некоторые — только с определенным предлогом (*бить в барабан, бить по клавишам*). В частности, интересен следующий пример из Национального корпуса русского языка: *Ей не на флейте надо чирикать, ей надо стучать по барабану* (Г. Шербакова). Данное употребление воспринимается как неестественное, подчеркивающее бессмысленность действия: барабан говорящим рассматривается лишь как предмет вообще, а не как музыкальный инструмент, и, как следствие, лексема употребляется не в типичной для нее конструкции с предлогом *в*, а в конструкции с предлогом *по*.

Из глаголов контактно-направленного действия Тома чаще других употребляет глаголы *стучать* и *ударять* с предлогом *по*, при этом целью обозначаемого этими глаголами действия для нее чаще всего является извлечение громкого звука: *Я как по барабану стучу*. При этом сидит и стучит по столу. Я: *А когда мы приходим к тете Гале, мы как стучим? — По двери. — Да, мы в дверь стучим, чтобы она услышала и открыла нам, чтобы ей было слышно, а по столу, это чтоб тебе было слышно*. Вскоре приходит на кухню и стучит в дверь: *Я в дверь стучу, чтобы ты открыла*. Однако самостоятельно употребляет формы с предлогом *по*.

Думается, что усвоение синонимичных предложных конструкций детьми, старшими по возрасту, также представляет интерес.

### Литература

*Дубровина И.В.* Семантика конструкций говорить о и говорить про. / НТИ, Сер. 2.— 2007— №4.

*Дубровина И.В.* Конструкции с базовым пространственным значением *бить в* и *бить по*. / Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. — М., 2007.

*Дубровина И.В.* Семантика предложных конструкций с глаголами «горестного чувства» // *Slavica Helsingiensia* 34. — Helsinki, 2008.

*Золотова Г.А.* Синтаксический словарь. — М., 2001.

Русская грамматика 1980: Русская Грамматика, т.2, — М., 1980.

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

*Goldberg, Adele E.* Constructions: A construction grammar approach to argument structure. — Chicago, 1995.

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

*Fried, Oestman* Construction grammar: a thumbnail sketch // Construction grammar in a cross-language perspective. — Amsterdam / Philadelphia, 2004.

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

## Порядок появления омонимичных предлогов с локативным / темпоральным значением в речи детей (на материале родительских дневников)\*

В настоящей статье мы затрагиваем проблему омонимии предлогов, выражающих пространственное и временное значение, и ее проявление в детской речи. В силу того, что освоение выражений отношений пространства и времени в речи ребенка комплексно изучалось достаточно мало, тема актуальна.

Темпоральность и локативность подробно рассматриваются в рамках теории функциональной грамматики. «Что касается лексических компонентов поля темпоральности, то отношение в этой сфере оппозиции <...> рассредоточено в широкой области лексики и не имеет характера замкнутой формально выраженной системы» [Бондарко 1990: 41]. Так, М.В. Всеволодова разделяет существительные, образующие именную темпоральную группу на два больших разряда — слова с лексическим значением времени и слова, не имеющие данного лексического значения (ср.: «он увидел *Москву давно / студентом*») [Всеволодова 1973]. Центр же функционально-семантического поля локативности определяется более конкретно: это «сочетания предиката с предложно-падежными и наречными локативными показателями» [Бондарко 1996: 5]. Мы склонны считать, что именно указанная рассредоточенность лексических компонентов поля темпоральности и обуславливает большую потенциальность выражения временных отношений при помощи других, особенно пространственных, терминов. Указывается, что именно пространство «оказывается в основе формирования многих типов номинаций, относящихся к другим, непространственным, сферам» [Гак 2000: 127]. Факт, что временные отношения часто выражаются при помощи пространственных выражений, отмечается многими учеными (А.В. Бондарко, Ю.Д. Апресян, М.В. Всеволодова, В.Б. Касевич, Н.Д. Арутюнова, Е.В. Падучева, С.А. Крылов, В.Г. Гак и др.). Логично предположить, что, поскольку центр ФСП локативности образуется сочетаниями предиката с предложно-падежными и наречными локативными показателями, эти же конструкции при определенных условиях будут выражать и временные отношения. В рамках нашей темы

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).



остановимся подробнее на предложно-падежных конструкциях (далее ППК).

Предлог — служебная часть речи, выражающая различные подчиненные отношения существительного к другим словам в словосочетании и предложении [Белошাপкова 1989: 526]. Отмечается, что предлог — отдельное слово с ослабленным лексическим значением. Как и любое слово, предлог представляет собой единство лексических и грамматических значений, но лексическое значение у предлога ослаблено, в отличие от слов самостоятельных частей речи. Описывая природу предлога, В.В. Виноградов указывал, что в русском языке предлоги еще не стали простыми падежными префиксами, лишенными способности непосредственно выражать обстоятельственные отношения [Виноградов 1986: 555]. Тем не менее, «собственное значение предлога не может проявиться вне связи с падежной формой какого-нибудь названия лица или предмета» [там же]. Указание В.В. Виноградова о важности связи предлога с падежной формой выводит нас на проблему омонимии предлогов, выражающих пространственное и временное значение. Отмечается, что многие предлоги многозначны, и «подчас невозможно определить значение предлога, взятого изолированно» [Белошাপкова 1989: 527]. Данная многозначность устраняется благодаря контексту употребления предлога. Один и тот же предлог в различных сочетаниях может выражать отношения как пространственные, так и временные.

Употребление предлогов обуславливает использование определенных падежных форм. По В.В. Виноградову, падеж — это «форма имени, выражающая его отношение к другим словам в речи» [Виноградов 1986: 143]. Падежная форма имени в своем употреблении выступает как носитель разнообразной системы значений, «падежные формы переобременены значениями» [Виноградов 1986: 144]. Эти значения часто трудно связать друг с другом, но взаимосвязь падежей, падежных форм и падежных значений существует. Частные падежные значения определяются грамматическим или лексическим составом словосочетаний, которые, в числе прочих, могут выражать как пространственные, так и временные отношения.

ППК (в современном языкознании встречаются также термины предложно-падежная форма и синтаксема) представляют собой, с точки зрения морфологии, две единицы: предлог и падежная форма существительного или местоимения. В лингвистических работах выявляются два подхода к анализу ППК. Первый — от формы к значению и функции, второй — от значения и функции к форме. Вторым подход, лежащий в рамках теории функциональной грамматики, мы и предлагаем использовать для нашего исследования детской речи. Так, описа-

нию «от функции» следуют М.А. Шелякин [Шелякин 2001], а до него — М.В. Всеволодова [Всеволодова 1973], исследовавшие отдельные падежи с конкретными предлогами и конструкции, которые выражают разного типа отношения, в том числе пространственные и временные. Рассмотрим ППК, способные передавать как пространственное, так и временное значение, выделенные указанными авторами.

в+ПП. *Локативное значение*: локализация внутри пространственного ориентира (Шелякин); или внутри определенного пространства (Всеволодова), обозначение трассы движения в пределах определенного пространства, определенное удаленное расстояние. *Темпоральное значение*: локализация в пределах временного ориентира (Шелякин); или прямое время, не полностью занятое действием (Всеволодова). Отметим, что в любом случае речь идет о локализации внутри ориентира — пространственного или временного.

в+ВП. *Локативное значение*: конечный / исходный пункт направленности внутри пространственного ориентира (Шелякин); конечный пункт движения предмета (Всеволодова). *Темпоральное значение*: Локализация в пределах временного ориентира (Шелякин), или 1) время завершения действия: единичное время и 2) прямое время, не полностью занятое действием (Всеволодова).

на+ПП. *Локативное значение*: локализация на внешних пределах пространственного ориентира (Шелякин); местонахождение или обозначение трассы движения в пределах определенного пространства (Всеволодова). *Темпоральное значение*: Прямое время, не полностью занятое действием (Всеволодова).

на+ВП. *Локативное значение*: конечный / исходный пункт направленности на внешних пределах пространственного ориентира (Шелякин); конечный пункт движения предмета (Всеволодова). *Темпоральное значение*: указание на предстоящее время совершения действия (Шелякин); предшествующее относительное время (Всеволодова).

за+ВП. *Локативное значение*: конечный / исходный пункт направленности находится за задней стороной пространственного ориентира (Шелякин); 1) определенное удаленное расстояние и 2) конечный пункт движения (Всеволодова). *Темпоральное значение*: указание на весь временной ориентир, в пределах которого совершается что-либо и указание на затраченное время совершения разового действия (Шелякин); 1) единичное время завершения действия, 2) предшествующее относительное время (Всеволодова).

перед+ТП. *Локативное значение*: 1) передняя граница ориентира и 2) выражение передней границы ориентира как конечного пункта направленности (Шелякин); местоположение одного предмета впереди

другого с указанием близости (Всеволодова). *Темпоральное значение*: указание на весь временной ориентир, в пределах которого совершается действие (Всеволодова).

через+ВП. *Локативное значение*: преодоление внутренних пределов и значение повторяемости меры преодолеваемого пространства (Шелякин); обозначение трассы движения в пределах определенного пространства (Всеволодова). *Темпоральное значение*: указание на локализацию после временного ориентира: предлог «через» указывает на весь временной ориентир (Шелякин); определенно-удаленный момент действия: момент действия отделен от момента речи или от другого действия (Всеволодова). Отметим, что в любом случае речь идет о преодолении некоего предела или промежутка — пространственного (*через лес*) или временного (*через месяц*).

Сравним значения ППК с предложениями «в» и «на». Исходя из вышеприведенных классификаций М.В. Всеволодовой и М.А. Шелякина, можно сделать вывод, что конструкции в+ПП и на+ПП имеют общее локативное значение локализации внутри или на внешних пределах пространственного ориентира (*лежать в шкафу / на шкафу*). Темпоральное же их значение практически совпадает: это прямое время, не полностью занятое действием, то есть, в любом случае, локализация в пределах временного ориентира (ср.: «*то было в каменном веке*» и «*это было на прошлой неделе*»).

Конструкции в+ВП и на+ВП также имеют общее локативное значение конечного / исходного пункта движения предмета, с той лишь разницей, что в первом случае этот пункт расположен внутри ориентира, а во втором — на его внешних пределах (*поставить в шкаф / на шкаф*). Темпоральные значения членов данной оппозиции указывают на предстоящее время завершения действия, при этом действие может произойти в прошлом, настоящем или будущем (ср.: «я приезжал тогда / всегда приезжаю / приеду всего на день» и «я это сделал / всегда делаю / сделаю в две минуты»).

Для определения порядка и закономерности появления в детской речи ППК с предложениями, обозначающими пространственные и временные отношения, мы использовали родительские дневники и видеозаписи из Фонда данных кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена. К сожалению, большинство записей редко продолжается, когда ребенок достигает возраста четырех лет. Это можно объяснить, во-первых, интересом к возникновению речи, и, во-вторых, сложностью фиксации обильного речевого материала, который продуцирует ребенок более старшего возраста. Этот факт оказался неблагоприятным для данной работы, так как ППК с темпоральным значением часто оказы-

ваются незафиксированными, поскольку они появляются в речи детей довольно поздно. Мы воспользовались расшифровками видеозаписей речи Вани Я.: охватывая достаточно большой временной интервал, они позволяют нам проследить порядок возникновения ППК с темпоральными значениями и сравнить их с ППК со значениями локативными.

*Таблица 1*

Время появления ППК с локативным и темпоральным значением в речи Вани Я.						
	в+ПП	в+ВП	на+ВП	на+ПП	за	через
Локативное	02.03.04	02.03.19	02.04.01	02.04.09	02.06.07	04.00.18
Темпоральное	03.05.08	03.08.11	04.00.09	нет данных	02.09.21	04.05.28

Сразу оговорим, что мы не рассматривали так называемые филеры, заменяющие предлоги на ранних этапах речевого развития, а также предлоги, появившиеся в составе цитат.

Обратим внимание на следующую закономерность появления ППК с предлогами «в» и «на». Данные конструкции в речи Вани появляются в определенной последовательности, причем эта последовательность повторяется дважды — сначала с локативными, а затем с темпоральными значениями. Порядок появления конструкций с локативным значением: сначала появляется в+ПП, затем в+ВП, затем на+ВП и, наконец, на+ПП. Порядок появления этих же конструкций, но уже с темпоральным значением, хотя и с разницей в среднем в полтора года, полностью повторяет порядок появления конструкций с локативным значением. (Конструкции с темпоральным значением на+ПП не встретилось в записях ни разу (до возраста 4;9), на основании чего можно предположить, что они появляются позже, аналогично появлению конструкции со значением локативным). Хотя использование в речи локативных конструкций с предлогами «в» и «на» и было зафиксировано с некоторыми временными интервалами, разрыв между их появлением не столь велик — несколько дней. Это подтверждает данные о том, что локативные отношения «один предмет внутри другого» осваиваются приблизительно одновременно с отношениями «один предмет на поверхности другого», без существенной разницы в возрасте ребенка [Еливанова 2004]. Временной же разрыв между появлением аналогичных темпоральных конструкций, как следует из полученных нами данных, существенно больше — несколько месяцев.

Отметим, что предлог «через» появляется позже остальных; очевидно, семантика преодоления некоего предела (и пространственного, и временного) осваивается позднее большинства других. Интересно было бы сравнить время появления предлога «за» с временем появления предлога «перед», однако «перед» в речи Вани не встретился. Более того, мы нашли эпизод, когда Ваня в диалоге не понимает обращенную к нему фразу «А вон, перед твоим носом стоит» (про сахарницу, стоящую на столе, за которым сидит ребенок) и фразу приходится переформулировать. Возраст ребенка (3;10.12) достаточно большой, чтобы утверждать, что предлог «перед» будет окончательно освоен гораздо позже предлога «за».

Как уже указывалось, далеко не все родительские дневники позволяют проследить возникновение ППК с темпоральным значением, тем не менее, локативные значения представлены в дневниках обычно почти все. Рассмотрим порядок их возникновения в речи пяти детей (порядок указан в скобках цифрами).

Таблица 2

	в+ПП	на+ВП	в+ВП	на+ПП	за	через
Ваня Я.	02.03.04 (1)	02.04.09 (4)	02.03.19 (2)	02.04.01 (3)	02.06.07 (5)	04.00.18 (6)
Аня С.	02.10.16 (3)	02.10.16 (3)	02.07.24 (2)	01.11.23* (1)	нет данных	нет данных
Дима С.	02.09.07 (2)	01.11.30 (1)	нет данных	02.09.07 (2)	нет данных	нет данных
Рома Ф.	02.09.01 (4)	02.01.03 (1)	02.01.06 (2)	02.08.29 (3)	02.10.30 (5)	нет данных
Сереза А.	01.08.26 (1)	01.09.03 (3)	01.09.20 (4)	01.09.01 (2)	нет данных**	01.10.27 (5)

\* Возможно, цитирование.

\*\* Предлог в записях фигурирует, но не в локативном значении.

Почти у всех детей первыми являются конструкции в/на+ПП, что еще раз подтверждает данные об одновременном освоении отношений «один предмет внутри / на поверхности другого». Затем появляются конструкции в/на+ВП, обозначающие конечный пункт движения. Этот порядок указывает, что отношения статики усваиваются раньше отношений динамики. Последними появляются предлоги «за» и «через», что может говорить о сложности их освоения.

На основании полученных данных позволим себе сделать некоторые выводы.

1. Порядок появления предлогов с темпоральным значением повторяет порядок появления предлогов с локативным значением, что говорит о зависимости освоения временных отношений от освоения отношений пространственных.

2. На новом материале подтверждаются данные о порядке освоения локативных отношений (сначала отношения статики, затем — динамики; одновременно — отношения «один предмет внутри / на поверхности другого»).

Наши выводы предварительны: поскольку в большинстве дневниковых записей сведения о соответствующих конструкциях с темпоральным значением отсутствуют, что связано с поздним появлением их в детской речи, для получения более точных данных необходимы соответствующие эксперименты.

## Литература

*Белошапкина В.А., Брызгунова Е.А., Земская Е.А.* и др. Современный русский язык: Учеб. для филол. спец. ун-тов / Под ред. В.А. Белошапкиной. — М., 1989.

*Бондарко А.В.* Темпоральность // Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / Отв. ред. А.В. Бондарко. — Л., 1990. — С. 5–58.

*Бондарко А.В.* Вступительные замечания // Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / Отв. ред. А.В. Бондарко. — СПб., 1996. — С. 5–6.

*Виноградов В.В.* Русский язык. — М., 1986.

*Всеволодова М.В.* Способы выражения обстоятельственных отношений (пространство, время, причина). — М., 1973.

*Гак В.Г.* Пространство без пространства // Логический анализ языка: Языки пространств / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова, И.Б. Левонтина. — М., 2000. — С. 127–134.

*Еливанова М.А.* Формирование категории локативности в языковой системе детей дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. филол. наук — СПб., 2004.

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

## **Падежные формы личных местоимений в детской речи**

Категория падежа в детской речи исследована на данный момент довольно подробно. О личных местоимениях этого сказать нельзя, но многие работы также посвящены их усвоению. Однако при описании категории падежа обычно обращается внимание лишь на падеж существительных. Нами предпринята попытка описать освоение ребенком категории падежа у местоимений. Используются материалы родительских дневников и расшифровки аудио- и видеозаписей из Фонда данных детской речи. Исследовалась речь детей в возрасте от 1,6 до 3,5 лет. Первые местоимения появляются не раньше 1,6, а после 3,5 дети регулярно употребляют все формы личных местоимений.

Порядок появления личных местоимений может быть различным. Однако самым распространенным является следующий: сначала появляется местоимение Я, за ним следуют ТЫ, МЫ и ОН; местоимение ВЫ появляется позже всего. У тех детей, которые называют себя личным именем, а не местоимением Я, первым появляется местоимение ОН, но такие дети вообще начинают употреблять местоимения поздно.

Падежи местоимений, в отличие от падежей существительных, усваиваются постепенно. Считается, что вся система падежных противопоставлений появляется у ребенка сразу, все падежи начинают употребляться практически одновременно [Ионова 2007]. Здесь речь не идет о именительном падеже. Если на ранних этапах ребенок употребляет все слова в форме, похожей на форму именительного падежа, то мы все же не имеем права констатировать появление падежа у ребенка. Говорить о категории падежа можно лишь с появлением первого падежного противопоставления (например, именительный-винительный) [Уфимцева 1975: 47].

К падежным формам местоимений это не относится, так как они появляются позже, чем соответствующие падежные формы существительных, и именная парадигма не оказывает влияния на местоименную. Итак, первым появляется именительный падеж. Практически одновременно с ним ребенок начинает употреблять лично-притяжательные местоимения (мой). За ними следует дательный падеж и родительный с предлогом. Несколько позже появляется винительный и родительный без предлога. Творительный и предложный падежи усваиваются поздно и до трех лет встречаются редко. Что касается частотности падежных

форм, то обычно чем раньше появляется падеж, тем чаще он употребляется.

Если отдельно рассматривать функции падежей, то выясняется следующее. Для местоимений 1 и 2 лица первыми появляются и чаще используются функции субъекта (именительный падеж и дательный падеж, выражающий субъект состояния типа «мне холодно») и функции, связанные с посессивностью: принадлежность, выраженная лично-притяжательными местоимениями и конструкцией «у+Р.п.»; смена посессора/адресат (дательный падеж). Несколько позже появляются более периферийные для местоимений 1 и 2 лица функции: объект действия и комитатив. Локативные функции нехарактерны для местоимений 1 и 2 лица. Для местоимений 3 лица картина несколько иная. У них часто встречаются формы предложного падежа и другие формы в локативном значении.

Итак, усвоение падежной системы местоимений происходит не так же, как у существительных. Местоимения 3 лица в этом смысле ближе к существительным, чем местоимения 1 и 2 лица, однако не дают сходной во всем картины. Локативные значения, столь характерные для существительных, редки у местоимений. Напротив, частотные у местоимений притяжательные значения не очень частотны для существительных.

Особенности функционирования падежных форм местоимений можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, на время появления и частоту употреблений влияет речь взрослых, инпут. Во взрослой речи у местоимений 1 и 2 лица частотны те же формы, что и в детской речи. То же можно сказать и о редких формах. Затем, для местоимений нехарактерны значения, которые не могут сочетаться со значением одушевленности и/или персональности. Так, сложно представить себе локатив применительно к слову, обозначающему лицо. С другой стороны, влияние оказывают и особенности детской речи. Так, дети предпочитают использовать существительные, а не местоимения в «маргинальных» падежах. При этом по особенностям детской речи можно судить об особенностях языковой системы. Представляется возможным на основании данных детской речи создать иерархию более и менее характерных значений для местоимений Я и ТЫ (см. выше). Впрочем, это предположение требует проверки.

Отдельно следует сказать о так называемых «замороженных» формах. Если принимать для всех лиц и чисел, что первым появляется именительный падеж, то непонятно, как расценивать форму «ко мне»/«к нам», иногда встречающуюся в речи детей, не употребляющих еще «я»/«мы». Если кроме такой формы в речи конкретного ребенка в кон-



кретном возрасте не зафиксировано никаких других падежных форм местоимений, то разумнее считать подобную конструкцию «замороженной»: ребенок употребляет *кaмнé*, но не вычленяет из него «мне». В этом случае ребенок, видимо, расценивает «ко мне» как аналог слова «сюда». Другие частотные конструкции с предлогами («у меня», «со мной») нецелесообразно считать замороженными, так как они появляются позже форм именительного падежа, и формы местоимений всех лиц в этих конструкциях появляются практически одновременно.

Что касается ошибок в формообразовании, то дети их практически не делают. Несмотря на нерегулярность местоименных форм и стремление ребенка к регулярности, ребенок не делает попытки конструировать формы местоимений по регулярным правилам. Формы местоимений, вероятно, настолько частотны, что ребенок не строит их заново, а извлекает готовыми из памяти. Можно, однако, отметить такие инновации, как «еёю» (ее по адъективному склонению), «с нём» (с ним), «я сын тебя» (я твой сын — регулярное употребление формы родительного падежа для выражения принадлежности), но систематических ошибок не встречается. Иногда, особенно в раннем возрасте, ребенок может опустить необходимый предлог («меня есть» = «у меня есть»), как и в случае с существительными.

В целом освоение форм местоимений происходит по отличной от существительных схеме и во многом зависит от функционирования местоимений в речи взрослых.

## Литература

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

*Уфимцева Н.В.* К вопросу о функционировании падежной системы русского языка// Ю.А.Сорокин, А.М.Шахнарович (ред.). Проблемы психолингвистики. — М., 1975.

**«Такими словами я не пользуюсь...»  
(об отношении школьников  
к вводным конструкциям)**

Вводными конструкциями в этой работе называются конструкции, формально не являющиеся членами предложения и содержащие дополнительную информацию об отношении говорящего к содержанию высказывания или коммуникативной ситуации в целом. Напомним, что ключевой фигурой в характеристике вводного слова в славистике является именно фигура говорящего. Эта традиция укрепилась вследствие авторитетности мнения В.В.Виноградова, который писал, что вводные слова, словосочетания и предложения противопоставлены всем прочим классам слов и похожи на модальные слова тем, что «так или иначе характеризуют сообщаемое с позиций говорящего, выражают отношение говорящего к сообщаемому» [Виноградов 1946: 229]. В последние годы подход к изучению вводных конструкций изменился в связи со смещением интересов исследователей в сторону восприятия речи, грамматики слушающего, теории речевых актов, выявления имплицитных смыслов и пр.

Цель нашей работы заключается в том, чтобы сопоставить оценочные высказывания информантов, комментирующих современное состояние вводных конструкций, со сведениями о функционировании вводных конструкций, полученными на основе анализа данных Национального корпуса русского языка и ресурсов Интернета. В качестве базового мы рассматриваем стандартный список вводных конструкций, изучаемый на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе. Список был предложен участникам экспериментального опроса, чьи высказывания-рефлексивы послужили основой для отбора материала.

## **1. Подход к материалу**

Сам подход — коллекционирование рефлексивов, т.е. высказываний эмоционального, логического, аксиологического характера, содержащих характеристику языковых фактов, не является новым (см., например [Вепова 2002: 217–228, Вахтин, Головкин 2004: 53–69]). Вопросы для анкетирования разрабатываются ученым на основе его собственного плана исследования, а формулировка задачи диктует

способы первичной обработки материала и создание анкеты для информантов. Наш подход к проведению опроса несколько отличается от методов анкетирования, принятых в лингвистической науке. Мы дали информантам тот же материал, который доступен нам, затем на основе систематизации полученных рассуждений информантов выявили список вводных конструкций, которые нуждаются в интерпретации, и только после этого конкретизировали задачи их анализа.

Характеристики информантов, участвовавших в анкетировании в 2006–2009 гг., не были статистически обработаны, потому что состав информантов (всего 80 человек) не сбалансирован: в основном это петербуржцы 1989–1994 г.р.<sup>1</sup>, обучающиеся в школах и вузах. Возраст опрошенных не превышал 20 лет. Результаты опроса нельзя считать свидетельством общих тенденций в современном употреблении вводных конструкций, однако они достаточны для того, чтобы говорить об особенностях высказываний-рефлексивов, показывающих отношение к вводным словам, и о своеобразии интуитивного подхода к ним среди молодежи.

## 1.2. Материалы к анкетированию

Информантам был предложен список, основу которого составил перечень вводных слов и словосочетаний из вузовского учебника [Валгина 1991], дополненный некоторыми данными из справочника [Розенталь 1999]. Задача была сформулирована так: «Представьте себе, что Вы можете изменить содержание учебника. От каких вводных слов и словосочетаний Вы могли бы отказаться? Какие, по Вашему мнению, нужно сохранить? Почему?» Чтобы не ограничивать волю желающих высказаться, мы предложили каждому сузить или расширить список вводных конструкций, которые могут быть полезны для изучения в школе в силу их распространенности, исходя из его личных прагматических соображений. Можно было вычеркивать слова из списка, не комментируя свое решение, менять их место в приведенной классификации, высказывать любые пожелания и предложения по поводу их уместности в определенных ситуациях, встречаемости в устной и письменной речи, давать рекомендации учителю и пр. Этот хаос мнений и суждений о вводных конструкциях стал базой для отбора конкретных языковых единиц для анализа.

---

<sup>1</sup> Я очень благодарна ученикам Академической гимназии СПбГУ, Н.Э. Фаликовой (г. Петрозаводск) и Л.А. Спиваковой (г. Санкт-Петербург) за помощь в проведении опроса.

## 2. Результаты опроса и первичная классификация суждений

Как мы и предполагали, некоторые анкеты (всего три) содержали суждения, в достоверности которых можно было усомниться. Их авторы утверждали: 1) «все вводные слова нужны, потому что *всегда* (курсив здесь и далее наш — *Е.М.*) используются в речи» (В.Б.), 2) «я эти *все слова говорю*» (И.Б.), 3) «учебник *идеален*, каждый пункт и разряд подробно описан, даны примеры» (А.А.). Эти высказывания выглядят не очень искренними по разным причинам: во-первых, невозможно представить, что ВСЕ вводные конструкции «используются всегда» и действительно можно «все эти слова говорить»: ведь за каждой конструкцией в речи условно закреплена определенная функция, существуют естественные ограничения, связанные с речевыми жанрами, и, соответственно, уместностью, ситуативной корректностью и пр. Во-вторых, само заявление о том, что «учебник идеален» не является адекватной реакцией на предложенную задачу; видимо, это вежливая демонстрация «почтения» к программе «на всякий случай»<sup>1</sup>. Две анкеты не содержали никаких исправлений, и их авторы объяснили свое нежелание отказываться от каких-либо вводных конструкций тем, что все они могут пригодиться либо для живого общения, либо для чтения художественной литературы, где они точно встретятся: «*Признаться сказать, заметьте себе, стало быть, сказать по совести* — нечасто употребляется в устной речи, но необязательно убирать эти слова из учебников, так как их можно встретить в книгах». (1993 г.р., Ж)

На основе остальных **75 анкет** были выявлены вводные слова и словосочетания, наиболее часто оцениваемые негативно. Группа конструкций, не получивших никаких оценок, видимо, с точки зрения информантов, считается нормативной по умолчанию. Исключительное место среди результатов опроса заняли работы двух девушек, предложивших изъять из учебников вводные конструкции, указывающие на специфику оформления мыслей или экспрессивный характер высказываний. Одна из них полностью закрасила эту группу черным карандашом, вторая же перечеркнула и написала сверху: «НЕ НАДО».

Информанты высказывали соображения о том, какие вводные слова «раздражают», «бесят», «старомодны», «вышли из моды», «не нравятся», «выглядят странно», «глупо», «довольно глупо», «бессмысленно»,

---

<sup>1</sup> Мы уже сталкивались с подобным «конъюнктурным» отношением учеников, когда проводили эксперимент, связанный с распознаванием риторических фигур. Нужно было составить классификацию примеров, данных учителем, и ученики, выполняя задание, ориентировались на предмет, который вел человек, проводивший опрос [Маркасова, Жук 2005].

«по-старинному», «по-деревенски», «непонятно», «сейчас не встречаются», «встречаются где-нибудь в литературе девятнадцатого века». Все результаты можно условно распределить на группы с условными названиями: «эго-лингвистический» подход (модель «Я так говорю / не говорю, мне нравится / не нравится, поэтому так можно / нельзя») и собственно лингвистический подход (ответы, содержащие замечания фонетического, семантического характера, суждения о коммуникативной целесообразности). Здесь же мы отдельно рассматриваем «исторический» подход, на основе которого предлагается изъять из учебника «устаревшие» вводные слова и словосочетания. Конечно, любое суждение о современном языке основано на личном опыте, и это особенно заметно в рассуждениях о норме. В этом смысле наше деление условно. Однако различие этих подходов мы видим в том, что при первом просто говорится «я так не говорю», а при втором указывается причина (почему я так не говорю).

## 2.1. «Эго-лингвистический» подход

В качестве основного критерия информанты ориентировались на собственный языковой и жизненный опыт. Так, например, Р.М. (1992 г.р.) понял предложение поработать со списком вводных слов как возможность представить себя в определенных жизненных ситуациях (необходимость выразить свои эмоции, оценить степень реальности сообщаемого, указать на связь мыслей, пользоваться чужими услугами), поэтому он не называл вводные слова, а просто анализировал вероятность собственной включенности в такие ситуации: «Выражающие чувства — *такими словами я не пользуюсь, т.к. не привык всем о них рассказывать*. Выражающими оценку говорящим степени реальности сообщаемого — *такими словами я часто пользуюсь объясняя кому-то что-то*. Указывающие на связь мыслей *тоже использую в обиснениях. И предположениях*. Словами призыва *я пользуюсь редко, не привык других людей чего-то просить также я редко пользуюсь оценки, не люблю оценивать что-то*». (Орфография и пунктуация сохранены — Е.М.)

И.Б. (1992 г.р.) также апеллировал к собственным привычкам, но указал на то, что слова, которые он не использует, ему знакомы: «*Слова, которые я знаю и часто встречаю в книжках, но не привык использовать в речи*: к несчастью, к удивлению, без всякого сомнения, по всей вероятности, быть может, казалось бы, очевидно, видно, сообщают, передают, дескать, мол, кажется. Не знаю, кто так говорит»

К удивлению, к радости, к досаде, — эти слова *я почти не использую в своей речи. Для выражения удивления, радости, досады я использую дру-*

гие конструкции. Знать, чай — я эти вводные слова не понимаю. (Е.С., 1993 г.р.)

Я очень редко говорю вводное слово «к несчастью», потому что свои эмоции о чем-то горе я выражаю иначе. (В.В.)

«К досаде» — такого вообще никогда не слышал. (1993 г.р. М.)

Интересно, что авторы комментируют свою позицию, опираясь на представления об устной, а не о письменной речи, хотя ограничения нами не устанавливались: информанты самостоятельно интерпретировали поставленную задачу именно так.

Интерпретациям «эго-лингвистов», ориентированных на собственный опыт и предпочитающих обобщенные характеристики («Я не использую все эти слова, т.к. они мне кажутся глупыми, устаревшими, неуместными и не в тему» (Д.Ф.); «Еще мне не нравится слово «к ужасу своему» (Т.Ф.)) противопоставлены попытки комментировать употребление вводных конструкций с лингвистической точки зрения.

## 2.2. «Лингвистический» подход: общая картина

В рамках этого подхода информантами выделяются следующие критерии оценки вводных конструкций:

1. «Фонетический» критерий, или критерий благозвучности: «*Собственно говоря* — слишком длинно», «*без всякого сомнения* — долго говорить», «*по чести говоря* — тяжело проговаривается», «*к радости* — как-то странно звучит», «*признаться сказать* — звучит коряво», «*признаться сказать* — вообще ужасно звучит».

2. «Семантический» критерий: «*Честно говоря* — странное выражение, потому что значит, что ты все говорил нечестно, а стал честно», «я бы убрал *по обычаю* — ассоциируется с племенным строем», «*сказать по чести* — теперь нету такого понятия».

3. Критерий коммуникативной или стилистической целесообразности: «*Пожалуй* — жеманное», «*Дескать, мол* — могут не понять», «*Знать и чай* — это я не понимаю», «Нужно избегать «*короче говоря*», потому что здесь встречается жаргонное слово «короче», «*Стало быть*» — слишком книжное», «бесспорно я бы убрал из устной речи, а в письменной оставил».

4. «Исторический» критерий: «*Дескать, чай, подлинно, без всякого сомнения* — устаревшее», «*К досаде, напротив, быть может* — устаревшие». «Я не употребляю древние вводные слова *мол, дескать, вообразите*», «*Дескать мол* — так говорят мои дедушка и бабушка, так что устарело». «*Вообразите* — это слово давно не употребляется. Оно сходно со словом *представьте* «*вообразите* его обрызгала машина» —

звучит смешно». «Я обычно не употребляю вводные слова древнего происхождения, например: *чай, знать, мол, подлинно*, потому что мне кажется, что они уже вышли из моды. Мы живем в 21 веке.», «*сделайте милость* — такое архаичное!».

Наиболее «массовыми» были ответы, основанные на «историческом» и «семантическом» критериях, суждения, опирающиеся на прочие критерии были единичны.

### 2.2.1 «Исторический» подход

Чрезвычайно интересны попытки описать существующие вводные конструкции на основе «исторического критерия»: оказалось, что его применяют значительно чаще, чем прочие указанные критерии, причем именно при таком подходе мнения информантов часто совпадают. Из перечисленных в анкете воспринимаются информантами как реликтовые<sup>1</sup> следующие конструкции: *без всякого сомнения (16), бесспорно (6), быть может (2), вообразите (себе) (12), вообще говоря (6), говоря по совести (6), грубо (мягко) выражаясь (20), дескать (31), заметьте (себе) (22), знаете (4), знать(4), как водится (24), как на беду (8), кстати сказать (24), к изумлению (18), к удивлению (12), к (нашему) удовольствию (14), к (общей) досаде (28), к прискорбию (18), к огорчению (8), к (общей) досаде (30), мол (24), (как) на беду (8), напротив (2), неровен час (28), полагаю (4), помилуйте (30), признаться сказать (18), по всей вероятности(4), по обычаю (18), по обыкновению (12), по сути дела (11), сделайте милость (20), сказать по совести (24), смешно сказать (16), странное дело (8), чай (16).*

Кажущаяся произвольность в обращении с этими словами нашла оправдание в Национальном корпусе русского языка<sup>2</sup>. Среди перечисленных с наибольшим постоянством в качестве устаревших назывались *дескать(31), помилуйте (30), к досаде (30), неровен час (28), сказать по совести (24), кстати сказать (24), мол (24), заметьте (себе) (24), как водится (24), сделайте милость (21), грубо (мягко) выражаясь (20), признаться сказать (20), без всякого сомнения (16), к изумлению (17), чай (16), по чести говоря (16) к удовольствию (14), вообразите (себе) (12).*

В Национальном корпусе русского языка приводятся следующие данные: К досаде (документов: 44, контекстов: 58); неровен час ( 94,

<sup>1</sup> Номер в скобках означает количество информантов, посчитавших данную конструкцию «устаревшей», «устарелой», «древней».

<sup>2</sup> Национальный корпус русского языка считается сбалансированным, т.к. пропорционально включает в себя все типы письменных и устных текстов (художественные, публицистические, научные и др.), он содержит разметку, которая делает удобным поиск языковых единиц. (<http://www.ruscorpora.ru/search>).

112); сказать по совести (30, 35); признаться сказать (79, 107); без всякого сомнения (173, 252) и т.д..

Вводные слова различаются по частоте употребления в текстах разных жанров, часть из них действительно устаревает, как это интуитивно почувствовали информанты. Для сравнения приведем примеры, отражающие распространенность вводных конструкций, которые, как информанты считают, необходимо оставить в школьных учебниках: во-первых (найден документо: 5829, контекстов: 12925), во-вторых (4929, 9664), в-третьих (1460, 2007), наверное (5612, 23322), к сожалению (4885, 10566), конечно (13916, 95089).

Таким образом, можно увидеть, что суждения об архаичности некоторых вводных конструкций небесмысленны, а наивные лингвистические суждения не настолько наивны, как казалось при первичном ознакомлении с анкетами.

Утверждение тезиса о «древности» вводных слов связано и с тем обстоятельством, что они ассоциируются у молодежи с языком другого поколения: «взрослых», воспитанных на иной литературе и в другой стилистике общения.

### **2.2.2. Критерий коммуникативной целесообразности**

Для многих информантов актуальным оказалось буквальное значение вводных слов и их потенциальное употребление в соответствующей буквальному пониманию ситуации. В первую очередь, это касается вводных слов, обозначающих эмоции, а также уверенность-неуверенность. Эти слова очень часто входят в состав этикетных выражений, не предполагающих их буквальное понимание. Таковы, например, вводные конструкции «*к сожалению, к несчастью, к счастью, вероятно, к огорчению*» и проч. Я думаю, что комментарии, подобные высказыванию «Я очень редко говорю вводное слово «*к несчастью*», потому что свои эмоции о чем-то горе я выражаю иначе» показывают, что вырванные из этикетной ситуации, эти вводные конструкции воспринимаются буквально, поскольку в сознании информанта нет ближайшего актуального контекста, связанного с формулами вежливости. Кроме того, «фиктивность», «ритуальность» вводных конструкций могут раздражать в ситуациях, которые предполагают действительное эмоциональное участие собеседника<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Неужели Вам незнакомо это чувство, когда хочется швырнуть трубку всего-то после третьего-четвертого повтора с легким придыханием: «Ваш звонок очень важен для нас. *К сожалению, в данный момент все операторы заняты...*»? [Кронгауз 2007].



Вводные слова выражают не только истинные эмоции, интенции, представления говорящего. В устах адресанта они могут выражать... позицию адресата, которую адресант хотел бы иметь в результате общения с ним. Так вводные слова становятся сигналом (мнимого) присвоения чужого речевого стиля, стиля мышления, способов реагирования на разные ситуации. Единство мнений относительно этой группы слов может быть связано с еще одним важным фактором: именно вводные слова, часто используются для речевого манипулирования в общении учителя и ученика, и воспоминания об этих манипулятивных речевых актах еще свежи в сознании информантов, а для некоторых более чем актуальны. (Например: «*К сожалению*, здесь даже не два, а два с минусом!» «*Честно говоря*, не знаю, кто тебе может помочь, кроме репетитора» и проч.)

Имеет смысл отдельно оговорить отношение к вводным конструкциям, обозначающим речевой акт «признания»<sup>1</sup>. Они воспринимаются как связанные с ситуациями, в которых выражения «честно говоря», «говоря по совести» необходимы для разрешения формирующейся (или имеющейся) рассогласованности представлений или интересов сторон. Например: Читали «Анну Каренину?» — «Если честно, читал». Я уже слышать не могу.» (Е.Д., преподаватель) В частности, одна информантка сказала, что ей понятно, что такое «честно говоря», но все равно лучше сказать «по чесноку». Когда ей предложили представить себе употребление предложно-падежного сочетания «по чесноку» в диалоге с начальником на работе, она сказала, что не будет «рассуждать с начальником, что честно, что нечестно». Таким образом она выразила свою ориентированность на норму внутри близкого ей социума — молодежной тусовки, где это рассуждение уместно.

В полученных ответах многое объяснимо возрастом опрашиваемых: это молодежь, для которой социальный критерий выбора нормы более актуален, чем общие соображения «литературности», правильности, уместности. Соответственно, слова, чуждые молодежному жаргону, отвергаются. Вероятно, и гиперкоррекция, примененная к вводной кон-

---

<sup>1</sup> Мы не придерживаемся мнения, выраженного в популярной книге А. Гарнера и А. Пиза, которые считают, что, используя слова «честно говоря», «по правде» или «если быть искренним», «собеседник стремится скрыть правду или направить беседу в неправильное русло»: «Например, фразу «Честно говоря, это лучшее из того, что я могу вам предложить» нужно понимать, как «Это, конечно, не лучшее предложение, но, может быть, вы все же поверите». «Я тебя люблю» более заслуживает доверия, чем «Я действительно люблю тебя». «Несомненно» дает повод к сомнениям, «вне всяких сомнений» звучит более определенно» [Гарнер, Пиза 2000].

струкции «короче говоря» («не надо употреблять, так как присутствует наличие сленгового мотива, нечто хамское и неприличное») обусловлено тем фактом, что девушка пытается «исправить» конструкцию, чтобы она стала более «литературной», дистанцировалась от современного «короче» (отметим, распространенного не только в молодежной среде).

### 3. Почему вводные слова им «не нужны»?

Употребление вводных слов в речи, конечно, очень индивидуально, однако в школьных работах их функционирование однообразно: они нужны авторам из собственно прагматических соображений (привести пример, указать источник информации, обозначить или имитировать напряженную интеллектуальную деятельность, сопровождающуюся сомнениями<sup>1</sup>). Тому есть серьезные социально-прагматические причины: современные формы контроля экзаменационных работ по русскому языку и литературе содержат так называемую «творческую часть», которая должна отражать позицию ученика по определенной исходным текстом проблеме. Именно применительно к этой прагматической задаче и обсуждается тема «вводные слова» в старших классах: в сочинении нельзя допустить ни излишней категоричности, ни излишней самостоятельности высказываний. Поэтому вводные конструкции и воспринимаются как искусственные элементы письменного текста, «выдумка» взрослых, вызывающая протестную реакцию.

Ориентиром в оценках актуальности конструкции является личное речевое поведение, причем наиболее жесткой коррекции подвергаются вводные конструкции, обозначающие эмоции или указания на этические ориентиры. Причина этого явления, вероятно, кроется в игнорировании некоторыми информантами возможности открытого обозначения личных эмоций.

Мы предполагаем, что относительная «ненужность» вводных слов в речи молодежи, странным образом сочетающаяся с заинтересованностью в обсуждении этой проблематики, связана с тем, что именно в этом возрасте (14–16 лет) происходит повторное освоение смыслового разнообразия модальностей, самостоятельное «примеривание» к разным ситуациям разных модусных рамок. И если в раннем детском воз-

---

<sup>1</sup> Очень распространены в рассуждениях школьников обороты речи с вводными конструкциями, содержащие общеизвестные факты, указывающими на самостоятельный характер обнаружения этих фактов. Например: «По-моему, роман «Евгений Онегин» является романом в стихах». Или: «На перемене мы увидели ребят в спортивной форме. Видимо, они бегут в спортзал!»

расте, как это описывает В.Казаковская, освоение вводных конструкций происходит как подражание речевому поведению взрослых, то возраст анкетированных (14–20 лет) — время обретения «собственных» вводных конструкций, сопровождающееся потребностью в поколенческой и культурной самоидентификации. Отсюда и чуткость в опознании «своего» и «чужого», «современного» и «архаичного».

### **Литература**

*Вахтин Н.Б., Головки Е.В.* Социоллингвистика и социология языка. — СПб., 2004. — С. 53–69.

*Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка: Учебник для вузов. — М., 1991.

*Вепрева Т.И.* Что такое рефлексив? Кто он, homo reflectens? // Известия Уральского государственного университета. — 2002. — № 24. — С. 217–228.

*Виноградов В.В.* Русский язык. — М., 1946.

*Гарнер А., Пиза А.* Язык разговора. — М., 2000.

*Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге взрослый-ребенок. — СПб., 2005. — С. 178–190.

*Кронгауз М.А.* «Наносная вежливость». Ведомости вуз. URL <http://www.vedomostivuz.ru/article.shtml?2006/05/05/2835> (28.05.2008)

*Маркасова Е.В., Жук Н.Н.* Восприятие эпимоны, полиптотона и дистинкции учениками 6–9 классов средней школы // Риторика & лингвистика/ — Смоленск, 2005. — С.89–97.

*Розенталь Д.Э.* Справочник по правописанию и стилистике. М., 1999.

*Е.А. Офицерова (Санкт-Петербург)*

## **Освоение ребенком служебных частей речи: индивидуальные особенности (по материалам дневниковых записей)**

Данное исследование основано на материале дневниковых наблюдений над речью Вити О., нашего основного информанта. На ранних этапах усвоения служебных частей речи нами были замечены следующие особенности:

1) лексемы, принадлежащие в русском языке к одним частям речи, употреблялись в функции других частей речи (частица «нибудь» как отдельная лексема в функции союза «чтобы»; предлог «из» в функции союза «из-за»);

2) частицы, в русском языке употребляющиеся постпозитивно, в речи ребёнка употреблялись препозитивно («бы», «же») и начинали высказывание; кроме того, в начале высказывания часто оказывались и лексические единицы, выступающие в функции союзов («нибудь», «из»);

3) такие ненормативные употребления приобретали модальный оттенок значения.

Приведём фрагменты дневниковых записей:

I. «**Нибудь**» в функции союза с целевым значением (= «чтобы»).

1. Витя прячется под одеяло. «Зачем ты от меня прячешься?» — **\*Нибудь** тебя обмануть!\* (2;10.8).

2. Переворачивает игрушечную машину и говорит об этом. Я: «Зачем ты её переворачиваешь?» — **\*Нибудь** тебя обмануть!\* — «А зачем же меня обманывать?» — **\*Нибудь** себя плохо вести\* (произносит с лукавством во взгляде и в голосе; 2;10.12).

3. Об окнах, которые сделал из конструктора: **\*Надо сделать ещё окна\***. — «Ещё окна надо сделать?» — **\*Да, их делают одни, нибудь** было посмотреть, что творится!\* (= чтобы (можно) было посмотреть, что творится; 3;5.29).

4. Громко и протяжно зовёт меня из комнаты, прихожу; объясняет: **\*Я звал тебя, нибудь** мне помочь...\* (= чтобы ты мне помогла; 3;5.29).

II. «**Из**» в функции союза с причинным значением (= «из-за»).

1. Витя играет и комментирует свою игру: **\*Двоих** другая машинка везёт!\* — «Двоих»? — **\*Да, двоих машинок... Одна только не едет из пожара\***. — «Из-за пожара?» — **\*Да, из пожара\*** (3;4.23).

2. Ел маринованные грибы, вдруг, со слезами: **\*Больно!..\***; с обидой, чуть не плача, подходит ко мне: **\*Мне что-то защемило!.. Из** того, что я маленький комочек съел...\* Оказалось, разжевал горошинку чёрного перца, попавшегося с грибами (3;8.3).

III. «**Бы**» в функции условного союза в сослагательном наклонении (= «если бы»).

1. Серёжа (Витин дядя) сидит так, что загораживает собой экран телевизора: ему видно, другим нет. Идёт реклама. Вдруг Витя высказался: **\*Серёж! Не мешай смотреть! Бы** я тебе замешал?! Нельзя никому мешать!\* (4;6.3).

2. Рассказывает содержание мультфильма «Остров капитанов», который смотрел недавно; затем высказывает своё отношение к событиям мультфильма: **\*Бы** я на своём корабле плыл, я им помог!\* (= «если бы я на своём корабле плыл, я бы им помог»; 5;0.18).

IV. Частицы «**Бы**» и «**же**» в препозиции и в начале высказывания.

1. По дороге из садика проходим мимо мусорного бака, рядом —

огороженная территория помойки. Витя произносит: **\*Бы** они тут подметли...**\*** (4;6.8).

2. После того, как порисовал с трафаретами, хочет их убрать: **\*Мама**, где коробочка от трафаретов? Я убираю. **Же** закончил рисовать**\*** (4;6.21).

3. **\*Я** люблю свой любимый суп. **Бы** ты приготовила мне мой любимый суп, тогда **бы** я его съел!**\*** — говорит возмущённо, с нахмуренными бровями, жестикулирует; «**бы**» произносится и в начале, и в середине высказывания, нормативно (4;6.21).

4. Бежит из комнаты. Спрашиваю: «Ты куда?» — **\*В** туалет. **Же** надо перед прогулкой пописать!**\*** (4;11.20).

5. Обсуждаем с Витей прогулку по городу, с которой только что вернулись (когда выходили, дождя ещё не было, а когда мы приехали в центр города, попали под дождь). Витя сначала упрекал меня: **\*Бы** ты посмотрела в окошко, идёт дождь или нет**\***. Затем, после моих объяснений, согласился, что с погодой нам просто не повезло (5;0.16).

Можно отметить определённые периоды возрастания частоты употребления каждой из подобных единиц; так, для «нибудь» это период с 2;10 до 3;6, для «из» — с 3;4 до 3;8, для препозитивного употребления «**бы**» и «**же**» — 4;6, 4;7, 5;0 (зафиксированы такие случаи наряду с нормативным порядком слов). Таким образом, в каждый из выделенных периодов в специфическом «детском» употреблении оказывалась какая-то одна из подобных единиц либо единицы одного типа.

При этом данные единицы были интонационно выделенными, часто отделялись паузой от основной части высказывания, сами высказывания произносились очень эмоционально.

Лексическая единица «**нибудь**» употреблялась не только в качестве замены союза «чтобы», но и в функции модального оператора возможности «чтобы можно было» (см. фрагмент I.3). Модальными являются и значения, выражаемые с помощью частиц «**бы**» и «**же**»: с помощью частицы «**бы**» в русском языке образуются формы сослагательного наклонения, служащие для выражения модального значения желательности; «**же**» является модальной частицей по своему функциональному разряду.

Оказывается, что в речи ребёнка в дошкольный период разные типы модальных значений и логических (синтаксических) отношений (причинно-следственные, целевые) могут выражаться с помощью одних и тех же лексем, что свидетельствует о близости этих значений и отношений в языке.

## **Принцип дифференциации в освоении детьми количественности**

Как известно, основной целью онтолингвистических исследований является ответ на вопрос, каким образом ребенок осваивает столь сложное явление, как язык, в достаточно короткий промежуток времени. То, что происходит в сознании ребенка, неподвластно непосредственному наблюдению, однако, возможно постижение принципов, которые лежат в основе процесса овладения речью. Работа Н.И. Чуприковой «Умственное развитие: принцип дифференциации» дает ответ на вопрос о принципах, лежащих в основе умственного развития индивида, и в частности, овладения им речью.

Автор данной монографии пишет, что «универсальный всеобщий закон развития, который так или иначе звучал в трудах многих авторов, состоит в том, что всякое развитие, где бы оно ни происходило, идет от общего к частному, от целого к частям, от состояний и форм мало определенных, примитивных, глобально-диффузных и недифференцированных к состояниям и формам все более определенным, внутренне расчлененным и дифференцированным» [Чуприкова 2007: 18]. Удивительно, по наблюдениям Н.И. Чуприковой, то, что многие исследователи обсуждали закон дифференциации независимо друг от друга в отношении разных сфер человеческой деятельности, однако вплоть до последнего времени этот закон не получал однозначной формулировки. В работах, посвященных детской речи, также содержатся подобные мысли, хотя закон дифференциации не формулируется в явном виде. По словам Н.И. Лепской, такие ученые, как Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович, отмечали «постепенное, эволюционное развитие представлений ребенка от конкретного к абстрактному, от частного к общему, от глобального, диффузного к расчлененному и дифференцированному» [Лепская 1997: 40].

Как преломляется принцип дифференциации при освоении детьми такого участка языкового континуума, как количественность? Прежде, чем ответить на этот вопрос, уточним, что мы подразумеваем под этим термином. Под словом «количественность» мы подразумеваем такую языковую сущность, как функционально-семантическое поле количественности. Согласно определению А.В. Бондарко, ФСП количественности это «группировка разноуровневых средств данного языка, взаимодействующих на основе квантитативных функций» [Бондарко 1996:

161]. Другими словами, это весь арсенал языковых средств, которые, так или иначе, отражают количественные значения, заключенные в явлениях действительности, окружающей индивида. Согласно Аристотелю, «Количеством называется то, что делимо на составные части ... Всякое количество есть множество, если оно счислимо, а величина — если измеримо» [Аристотель, 1 1976: 164]. Таким образом, в окружающей действительности количество может быть представлено как дискретно, так и континуально.

Я.А. Коменский удачно уподобил ход познания росту дерева: «... детям сначала все представляется в общем и смешанном виде, так как они от всего, что видят, слышат, вкушают, осязают, получают такое впечатление, что это есть нечто, но при этом не могут рассудить, что это такое в частности, пока не научатся различать лишь постепенно» [цит. по Чуприкова 2007: 18]. Таким образом, корнем «дерева», на котором в дальнейшем вырастет ветвь количественности, будет являться вся действительность, предстающая перед ребенком в виде слитной совокупности разнородных элементов, их признаков и связей; стволу дерева, вероятно, можно уподобить качество как наиболее общую характеристику окружающей действительности; одной из ветвей ствола будет являться количество как одна из характеристик элементов окружающего мира. Вопрос о том, что ребенок познает прежде, качество или количество, является дискуссионным, но интересен, например, такой факт, что составление рядов предметов ребенком в возрасте 2,0–2,2 лет «происходит с опорой на ранее усвоенные признаки (цвет и форма)» [Лепская 1997: 58]. Также известно, что маленькие дети связывают представление «много» с представлением «хорошо» [Там же: 58]. В нормативном взрослом языке ФСП количества имеет некоторую область пересечения с ФСП качества, поскольку признаки, выражаемые именами прилагательными и наречиями, могут иметь различную степень (при сопоставлении с признаками других предметов) и интенсивность, таким образом, формы степеней сравнения прилагательных и наречий выражают относительное количество некоторого качества. Несмотря на тесную взаимосвязь категорий качества и количества, мы склоняемся к тому, что в плане онтогенеза первое место принадлежит освоению качественных характеристик, и лишь затем, количественных.

Если продолжить сравнение процесса познания с ростом дерева, то соотношение когнитивного и речевого компонентов можно представить, вероятно, как неотъемлемые составляющие всей сущности «древа познания», как компоненты его структуры. Мы не имеем в виду генетической связанности мышления и речи. Большинство исследователей сходятся во мнении, что мысль и речь имеют разные корни (см.

например, [Выготский 2005: 94]). С другой стороны, также известно, что «Мысль не выражается, но совершается в слове» [Там же: 294]. С определенного момента в развитии ребенка линии когнитивного и речевого развития, шедшие до сих пор отдельными путями, пересекаются, и далее следуют вместе, вступая в сложное и тесное взаимодействие. При помощи слова познается действительность, благодаря мысли возникает слово. Одно развивается посредством другого.

Анализ освоения детьми такого компонента ФСП количественности русского языка, как существительные *pluralia tantum*, а именно те, что обозначают парносоставные предметы, позволяет проследить действие принципа дифференциации, а также проявления когнитивного и речевого компонентов в освоении категории количества. Данные существительные не чужды идее счета [Милославский 1981: 58], они «обозначают считаемые предметы, но их единичность и множественность формой числа не выражается» [Современный русский язык 2006: 168].

Нами был проведен опрос 52 детей в возрасте от 3 до 7 лет одного из детских садов г. Архангельска. Цель опроса состояла в том, чтобы проследить действие принципа дифференциации в освоении детьми наименований парносоставных предметов (ножницы, сани, брюки), определить особенности вербального обозначения данных предметов детьми, а также особенности осознания детьми количественного компонента значений так называемых *pluralia tantum* на разных возрастных этапах. Детям предъявлялись изображения с предметами, имеющими в русском языке только формы множественного числа (ножницы, санки, брюки), одно изображение — с одним предметом, второе изображение — с несколькими подобными предметами. Первая просьба заключалась в том, чтобы назвать предмет/предметы, вторая — в том, чтобы дать экспериментатору изображение с предметом/предметами («Дай мне ножницы/брюки/санки»), третья — в том, чтобы объяснить сделанный выбор. Полагая, что порядок предъявления изображений с одним/несколькими предметами может повлиять на словесное обозначение ребенком парносоставных предметов, мы разделили группы испытуемых на две части. Первой части респондентов сначала предъявлялись изображения с одним предметом, затем — с несколькими. Второй части — в обратном порядке.

Выяснилось, что порядок предъявления изображений влияет на вербальное обозначение детьми количества парносоставных предметов больше одного. Те дети (хотя далеко не все), которые видели сначала один предмет, а затем несколько подобных, в словесное обозначение изображений с несколькими предметами вносили уточнения.



Например, «Токо мого ножничек, один, два, три, четыре» (Саша Р., 3; 11; 28). Единичные предметы обозначались назывным предложением «Ножницы/штаны/шорты/санки». В группе, которой предъявлялись изображения в обратном порядке, не было словесных уточнений количественной семантики. Только в одном случае ребенок внес уточнение качественного характера «Бумага и ножницы» (Полина С., 4; 9; 7). То, что дети в первой группе уточняли количественную семантику, вероятно, можно объяснить фактором контрастности и естественным принципом познания «от более простого к более сложному», что соответственно проявляется и в вербальном поведении ребенка. Отсутствие каких-либо обозначений количественной семантики во второй группе, вероятно, связано с инерцией речевого поведения (несколько предметов уже названо, нет необходимости указывать на единичность предмета, обозначаемого тем же именем, что и множество таких же предметов).

Какой же процент детей в первой группе вербализует значение количественности, видя предметы в количестве больше одного? Данные приведены в Таблице №1:

Возрастная группа	Вербализуют колич. значение	Не вербализуют колич. значение
3–4 года	26,8%	71,4%
4–5 лет	33,3%	66,7%
5–6 лет	40%	60%
6–7 лет	11,2%	88,8%

Разницу между процентным соотношением возрастов 3–4 года, 4–5 лет, 5–6 лет нельзя назвать существенной, однако среди детей в возрасте от 6 до 7 лет относительно меньше детей, которые считают необходимым на словах обозначить количество предметов больше одного. Это, по-видимому, объяснимо влиянием языковой нормы на детей так называемого старшего дошкольного возраста. Чем старше дети, тем больше они подвержены влиянию того, «как надо и как не надо говорить», что как бы освобождает их от необходимости рефлексировать по поводу способов обозначения количественной семантики.

Каковы же способы обозначения детьми количественной семантики, и как они различаются в зависимости от возраста ребенка? Данные приведены в Таблице №2:

Возрастная группа	Указание жестом на все предметы по очереди	Колич. числ.	Неопределенно-колич. числ. (много)	Обозначение множества повтором слова	Местоим. Прил. «все»	Существ. «пара»
3–4 года	+	+	+			
4–5 лет		+			+	
5–6 лет		+		+		
6–7 лет		+				

Как видно из таблицы, в более младшем возрасте способы выражения количественной семантики, с одной стороны, более разнообразны, с другой стороны, среди этих способов есть невербальные (жест). Только среди ответов респондентов самой старшей группы встретилось обозначение множества парносоставных предметов при помощи существительного «пара»: «Пары ножниц/штанов» (Денис К., 6; 6; 24). Налицо качественная дифференциация способов выражения количественной семантики существительных *pluralia tantum*, обозначающих парносоставные предметы по мере взросления ребенка.

Второе задание испытуемым дать изображение/изображения дало следующие результаты:

Таблица №3 (первая группа «один — несколько»)

Возрастная группа	Изображение с одним предметом	Изображение с несколькими предметами	Оба изображения	Сомнение, уточнение о количестве предметов
3–4 года	66,6 %	19 %	14,3 %	0 %
4–5 лет	64,7 %	29,4 %	5,8 %	0 %
5–6 лет	73,3 %	6,6 %	13,3 %	6,6 %
6–7 лет	59,2 %	33,8 %	0 %	7,4 %

Таблица №4 (вторая группа «несколько — один»)

Возрастная группа	Изображение с одним предметом	Изображение с несколькими предметами	Оба изображения	Сомнение, уточнение о количестве предметов
3–4 года	60 %	40 %	0 %	0 %
4–5 лет	33,3 %	66,6 %	0 %	0 %
5–6 лет	83,3 %	16,7 %	0 %	0 %
6–7 лет	70,3 %	29,6 %	0 %	0 %

В большинстве случаев форма множественного числа существительных «ножницы», «брюки», «санки» воспринимается детьми как обозначение одного предмета. Только в первой группе испытуемых встретились такие реакции, как предъявление экспериментатору двух изображений сразу, причем во всех возрастных группах, кроме группы детей 6–7 лет. Только дети 5–6 и 6–7 лет на просьбу принести «брюки/ножницы/санки» отреагировали сомнением по поводу того количества, которое требуется экспериментатору, что свидетельствует о большей по сравнению с детьми других возрастов дифференцированности в языковом мышлении этих детей представления о количестве.

Объяснения детей по поводу сделанного ими выбора можно разделить на следующие группы:

- 1) произвольные («потому что», «потому что хочу»);
- 2) функциональные («чтобы стричь», «это надевать»);
- 3) отрицательные (пожимание плечами, «не знаю»);
- 4) семантико-синтагматические («Вы сказали ножницы, а они одни», «потому что брюки, значит несколько»);
- 5) прагматические, ситуативно-ориентированные («потому что Вы одна, у Вас две ноги», «Зачем Вам столько брюк-то?»);
- 6) личностно-ориентированные («потому что я видел у Сони», «ведь у меня несколько штанов дома»);
- 7) качественно-ориентированные с позитивной оценкой («потому что красивее», «они немножко побольше, чем вот эти, у нее почернее гвоздик», «потому что это девчонные»).

Большинство объяснений детей 3–4 лет относится к 1 типу. В ответах детей 4–5 лет встречаются объяснения 1, 2, 3 и 7 типов. В группе 5–6 лет есть ответы 1, 4, 6, 7 типов. И 6–7-летние дети дают объяснения 4, 5, 6 типов. Чем старше ребенок, тем более разнообразны его объяснения, и тем прочнее связь представления о количестве (а именно, о количестве парных предметов) и способов языкового его оформления.

Интересно отметить, что небольшое количество опрошенных нами взрослых респондентов (в возрасте от 24 до 55 лет) отнюдь не продемонстрировало четкого представления о способах в русском языке семантики парносоставных предметов. На просьбу дать «ножницы/брюки/санки» взрослые предъявляют только одно из изображений.

Так называемые существительные *pluralia tantum*, обозначающие парносоставные предметы, таким образом, предстают как слова, грамматическая категория числа которых определяется по ситуации, если это необходимо.

## Литература

- Аристотель*. Сочинения в четырех томах. — Т. 1. — М., 1976.
- Валгина Н.С., Розенталь .Э., Фомина М.И.* Современный русский язык/ Под. Ред. Н.С. Валгиной: Учебник для вузов. — М., 2006.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. — М., 2005.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М., 1997.
- Милославский И.Г.* Морфологические категории современного русского языка. — М., 1981.
- ТФГ* — Теория функциональной грамматики. Качественность, количественность. — СПб., 1996.
- Чуприкова Н.И.* Умственное развитие: Принцип дифференциации. — СПб., 2007.

*Ю.Н. Петрова (Москва)*

## Моделирование кумулятивного отрицания в аспекте онтогенеза

Цель данного исследования заключается в рассмотрении различных подходов к изучению развития конструкций с кумулятивным отрицанием в речи детей.

Эмпирическая база для исследования этой проблематики включает, разумеется, разноаспектный корпус текстов. Но, хотя анализ спонтанной речи традиционно считается наиболее надежным, в последнее время было разработано множество методик проведения лингвистических экспериментов, позволяющих адекватно отразить тот или иной момент речевого развития ребенка, а также избежать недооценки его лингвистической компетенции.

Материалом для исследования конструкций детской речи, содержащих отрицание, послужили опубликованные дневниковые и аудиозаписи (возрастной диапазон от нуля до семи лет) [Кузьмина 1994, От нуля до двух 1997, От двух до трех 1998], а также собранные нами аудиозаписи диалогов матери и ребенка (возраст от 1 года 8 месяцев до 4 лет). В результате анализа материала был сформирован корпус примеров, в который вошло более восьмисот детских высказываний, содержащих отрицание на разных этапах развития формальных средств выражения этой категории.

Выделение типов формального выражения кумулятивного отрицания в подязыке детской сферы общения:

1) Отрицательные предложения, содержащие наречие или местоимение с префиксом *ни-* и предикатив с частицей *не*:

а) правильное употребление: *Никак не бьякает (Никак не брякает).*

б) неправильное употребление:

— опущение формата не: *Икак акить, тико исяит (Никак (не) открыть, стекло мешает).*

— опущение всего предиката: *Мне никак, здесь застёгина (застегнуто).*

2) Отрицательные предложения, содержащие союз *ни...ни*:

а) в сочетании с глаголом с *не*: *Каина не сушаица ни маму, ни девоську (Карина не слушается ни маму, ни девочку).*

б) без глагола с *не*: *Ни супа, ни каши.*

3) Отрицательные предложения, содержащие частицу *ни* и глагол с отрицательной частицей *не* (либо отрицательный предикат нет):

а) правильное употребление: *Нет ни минутки.*

б) неправильное употребление:

— опущение формата не: *Ни капиньки дождьдики визёт.*

— неправильное употребление формата *ни*: *Ни сён не будет не спать (вместо Слон не будет спать).*

4) Отрицательные предложения, в которых должен присутствовать, но не присутствует форматив *ни*: (Спросила, хочет ли Дима на горшок:) *И в тистый не хатю, и в газний не хотю — во всех не хотю.* Скорее всего, данное предложение должно было бы звучать следующим образом: *И в чистый не хочу, и в грязный не хочу — ни в какой не хочу.*

#### Базовая семантика конструкций с кумулятивным отрицанием:

Имеется две противоположных точки зрения на то, какой именно из двух отрицательных показателей (*не* или *ни*) в изучаемой конструкции является «лишним», избыточным, семантически пустым или имеющим не отрицательное или не чисто отрицательное значение.

Первая, наиболее широко распространенная точка зрения, трактует *ни* как «вторичный» отрицательный показатель, служащий цели усиления главного отрицания, выраженного с помощью *не* [Русская грамматика 1980]. Исследователи, придерживающиеся второй точки зрения, считают отрицание *ни* в составе местоимения главным, а отрицание *не* при сказуемом — результатом автоматического преобразования, сопутствующего введению главного отрицания. Форматив *не* при сказуемом здесь предстает как семантически пустой, чисто формальный элемент предложения [Падучева 1969, Кобозева 1984]. Изучение спонтанной детской речи подтверждает, что *ни* занимает «главенствующее» положение в конструкциях с кумулятивным отрицанием. Если рассмотреть ошибки, допущенные детьми в высказываниях с кумулятивным отрицанием, можно увидеть, что в большинстве случаев неправильным было употребление именно формата *не*.

Аспекты коммуникативной организации смысла (КОС) конструкций с кумулятивным отрицанием:

Конструкции с кумулятивным отрицанием, которые выступают инструментом, или средством, коммуникативной организации смысла высказывания, рассматривались нами далее с точки зрения трех факторов — практических целей, коммуникативных целей и экспрессивной позиции говорящего [Городецкий 2003]. К экспрессивной позиции относятся также эмоция, оценка отношений коммуникантов и стилистические характеристики. Приведем пример:

*Икак акить, тико исяит. (Никак не открыть, стекло мешает.)*

Практическая цель: Получить помощь взрослого.

Коммуникативная цель: Констатация того факта, что какое-то дело не получается.

Экспрессивная позиция: Возмущение, недовольство, обида.

1. Отрицательная эмоция.

2. Неуважение на персональной дистанции, невежливое поведение, невежливое отношение нижестоящего к вышестоящему на персональной дистанции.

3. Бытовой диалог (разговорный стиль).

Понимание конструкций с кумулятивным отрицанием — эксперимент “The Picture Selection Task” (Выбор картинки):

Основным результатом данного эксперимента явился список типов предложений с кумулятивным отрицанием, которые ранжированы в зависимости от сложности их понимания детьми трех-четырёх лет (сверху — самые простые, снизу — самые сложные). Проценты означают, сколько правильных ответов на данное предложение-стимул было сделано детьми из общего количества ответов.

Общеотрицательные предложения, содержащие местоименные слова с префиксом *ни-* (88%).

↓

Предложения, содержащие местоимение с префиксом *ни-* и предикатив *нет* (75%).

↓

Общеотрицательные предложения, содержащие союз *ни...ни* (63%).

↓

Предложения, содержащие частицу *ни* и предикатив *нет* (56%).

↓

Общеотрицательные предложения, содержащие частицу *ни* (38%).

↓

Частноотрицательные предложения, содержащие местоименные слова с префиксом *ни-* (25%).

## Метод спровоцированного речепроизводства (“Elicited Production”)

Основные результаты данного эксперимента: каждое экспериментальное предложение было рассмотрено с двух точек зрения — с точки зрения употребления / неупотребления синтаксической конструкции с двойным отрицанием и с точки зрения правильного / неправильного употребления двойного отрицания.

Что касается употребления / неупотребления синтаксической конструкции с двойным отрицанием, то следует отметить, что контекст для предложения с кумулятивным отрицанием должен быть весьма специфичным, при этом, даже если он является достаточно благоприятным, все равно остается небольшая вероятность того, что испытуемый употребит предложение без двойного отрицания. В данном эксперименте 10,58% ответов детей были без двойного отрицания.

Большинство предложений с кумулятивным отрицанием были правильными. Неправильные предложения с кумулятивным отрицанием составляют всего 5,77% от общего количества ответов и 6,45% от количества предложений с кумулятивным отрицанием. Следует отметить, что (как считается традиционно) нормальный средний уровень ошибок во взрослой разговорной речи колеблется от 2% до 6% (ошибки могут быть на самых разных уровнях использования языка — фонетические оговорки, ошибки в согласовании и т.д.). Таким образом, можно сделать вывод, что дети, принимавшие участие в данном эксперименте, весьма незначительно отличаются от взрослых носителей языка, которые, вероятно, тоже сделали бы некоторое количество ошибок в подобном эксперименте.

## Этапы становления отрицательных конструкций (сопоставительный межъязыковой анализ):

Нами было проведено сопоставление данных развития категории кумулятивного отрицания в русском языке с аналогичными данными во французском и английском языках, полученными в исследованиях зарубежных психолингвистов. Одним из основных результатов исследования явился сопоставительный анализ, проведенный на материале трех языков — русского, английского и французского, который заключается в поэтапном рассмотрении развития категории двойного отрицания в речи детей. Это позволяет наглядно показать, как соотносятся друг с другом два рода явлений: (А) употребление детьми двойного отрицания в языке, где эта конструкция отсутствует как таковая (в английском); и (Б) неупотребление детьми двойного отрицания на начальных этапах развития этой категории в языке, для которого в целом характерно двойное отрицание (во французском). Для русского языка

детей, во-первых, характерно употребление (правильное или неправильное) двойного отрицания уже с двухлетнего возраста; во-вторых, не удалось обнаружить этапов, на которых кумулятивное отрицание употребляется типично неправильно (например, с опущением одного из двух необходимых формативов).

### Литература

*Городецкий Б.Ю.* Коммуникативные основы теории языка (от лингвистики структур — к лингвистике общения). МГЛУ. Методы современной коммуникации. Вып. 1 / Под ред. В.Н. Переверзева. — М., 2003.

*Кобозева И.М.* О семантической трактовке кумулятивного отрицания в русском языке. Проблемы структурной лингвистики. — М., 1984.

*Кузьмина Т.В., Столярова Э.И., Цейтлин С.Н.* Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. Приложение к Бюллетеню Фонетического фонда русского языка. СПб. — Бохум, 1994.

*Падучева Е.В.* Семантический анализ отрицательных предложений в русском языке. Машинный перевод и прикладная лингвистика. — М., 1969.

Русская грамматика. — Т.1, 2. — М., 1980.

От нуля до двух: Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин. — СПб., 1997.

От двух до трех: Дневниковые записи / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисева. — СПб., 1998.

*М. Руменова Рачева (Брно, Чехия)*

## Словообразовательные инновации пуристов и детей

Слова как языковые знаки являются произвольными и обязательными. Произвольны они с точки зрения языка, потому что означающее (слово) для каждого означаемого язык мог выбрать сам. А обязательны они с точки зрения каждого носителя языка, который уже не может по собственному желанию изменять существующие в языке слова. Звучит парадоксально, но люди для своего языка могли сами придумать слова, а человек не может сам придумать слова для своего языка.

Как возникают слова? Это происходило давно, и в настоящее время обычно нельзя наблюдать этот процесс. Хотя бывают определенные ситуации, когда можно быть свидетелем «рождения» слов и точно определить и время, и обстоятельства их появления, а иногда даже назвать автора! Речь идет о словообразовательных неологизмах детей и пуристов. Рассмотрим подробнее сходства и различия между этими двумя типами неологизмов на материале чешского языка.



В первые годы своей жизни, в процессе усвоения родного языка ребенок создает многочисленные инновации на всех уровнях языка: фонетическом, морфологическом, лексическом, словообразовательном, синтаксическом. Дети это делают естественно с целью обеспечить себе средства коммуникации. «К созданию неологизмов ребенок прибегает и тогда, когда в его словаре не оказывается слова для обозначения того или иного явления» [Гвоздев 1961: 16].

Языковой пуризм — это тенденция в развитии языка, характеризующаяся стремлением ограничения / удаления элементов чужих языков и их заменой собственными, домашними словами. Пуристические идеи характерны для многих поколений чешских языковедов — от Яна Хуса до участников Пражского лингвистического кружка. Это явление очень разнообразно: оно касалось различных уровней языка — лексического, словообразовательного, синтаксического, фразеологического. Мы обратим внимание на пуризм в области лексической и словообразовательной, т.е. на стремление устранить из языка слова, чужие по происхождению, и заменить их исконными. Это устранение могло происходить по-разному: путем замены иноязычного слова заимствованием из другого славянского языка; перевода иностранного слова на чешский язык, оживлением и включением в литературный язык старых или диалектных слов и, наконец, созданием собственных слов. Пуристы создавали новые слова сознательно с целью заменить ими нежелательные чужие элементы: «Очищение народного языка часто сопровождалось созданием новых слов, которыми пуристы стремились заполнить пробелы, появившиеся в результате искоренения заимствований» [Jelínek 94: 9–10].

Итак, сходство между детским и «пуристским» словообразованием — **причина появления** ненормативных образований: необходимость заполнить некую словарную лауну.

Однако в **способах** и **средствах** словообразования мы обнаружим значительную разницу. Дети используют живые средства родного языка: «Язык ребенка изобилует примерами, когда вместо единичных форм, имеющихся в языке, имеют место самостоятельные образования из „живых” морфем» [Гвоздев 1961: 16]. Дети образуют новые слова естественно и в значительной степени бессознательно. Пуристы эпохи барокко (17–18 вв.) создавали инновации искусственно и нарочно, используя при этом нетипичные для языка средства: «Словообразовательные страшилища возникали из стремления выразить все чужие слова выражениями новосозданными, с необычайными, никогда до этого неслыханными суффиксами» [Weingart 1934: 24].

Характерная особенность словообразовательной деятельности на определенном этапе развития ребенка — это ее регулярность, **«преувеличенное соблюдение правил»** [Nebeská 1992: 99], когда «дети интуитивно улавливают закономерности языковой системы и используют их более последовательно, чем это имеет место в узаконенной норме языковой практики взрослых» [Лепская 1997: 88]. Пуристов обвиняют в **«прямолинейной регулярности»** [Mathesius 1932: 20], которая заключается в обсуждении правильности слов только на основе правильности их образования.

Другое отличие состоит в **распространенности** инноваций. Детские инновации очень часто повторяются: «...оказывается, что некоторые „новые“ слова наблюдаются в речи почти всех детей» [Кольцова 1998: 90]. Инновации пуристов не всегда бывают идентичными у представителей одного этапа, а иногда даже у одного пуриста.

Интерес представляют также **результаты** словообразования. «У двух-летних и трехлетних детей такое сильное чутье языка, что создаваемые ими слова отнюдь не кажутся калекками или уродами речи, а, напротив, очень метки, изящны, естественны» (Чуковский). Неопытность детей в использовании языка полностью компенсирует **совершенное языковое чутье**. Пуристов эпохи барокко обвиняют в недостаточном знании закономерностей языка и в **отсутствии языкового чутья**. Слова создавали «без познания словообразовательных закономерностей», «в противоречии с чешской словообразовательной системой» [Jelínek: 2007: 543] (contemplatio -> myslopatření — Jiří Konstanc 1667, observatio -> pozorujícínost — Václav Jan Rosa 1672, škola -> učna — Jan Václav Pohl 1756).

Наиболее значительную разницу можно обнаружить в **восприятии** и **оценке** двух указанных типов инноваций. Современная лингвистика наблюдает и оценивает эти две словообразовательные системы с позиции современного состояния, которое обращается к предыдущему — по отношению к пуристам это происходит в плане филогенетическом, а по отношению к детям — в плане онтолингвистическом. Возникновение обоих видов инноваций толкуется как проявление определенной **неопытности в языковой практике** — несмотря на то, что происхождение этой неопытности разное. **Первая реакция**, которую вызывают инновации — и детей, и пуристов — тоже похожа: смех или, по крайней мере, **улыбка**. По отношению к детским инновациям этот смех добродушный, а усилия пуристов нередко встречаются насмешкой.

Что касается **будущего** или **долговечности** новообразований, следует отметить парадоксальный факт. Несмотря на совершенство детских инноваций, на их естественность и элегантность, на то, что они так часто встречаются, ни одно детское слово не проникло во «взрослый»

язык и не осталось в нем. Даже тот факт, что одинаковые или подобные инновации постоянно повторяются поколениями и поколениями детей, не способствовал тому, чтобы эти инновации нашли свое место в языке. С другой стороны, вопреки всем обвинениям, которые встречали инновации пуристов, следует заметить, что многие из этих слов сегодня используются и являются частью чешского языка.

В заключение мы можем сказать, что между инновациями детей и пуристов имеется много общего. В обоих случаях новые слова появляются по одной и той же причине — заполнение лакун языковой системы. Они строятся при строгом соблюдении определенных правил, но у носителя современного языка создают впечатление неопытности и вызывают улыбку. Однако восприятие, оценка этих инноваций весьма отличается: детские окказионализмы воспринимаются как естественные и элегантные, тогда как инновации пуристов обвиняют в том, что они противоречат правилам языка. Детская неопытность объясняется как фактор, который способствует совершенному языковому чутью, а у пуристов неопытность этому чутью мешает. Детские инновации встречаются с ласковой улыбкой, инновации пуристов — с насмешкой. Однако это положительное отношение не помогло детским словам войти в язык, в то время как некоторые слова, созданные пуристами в чешском языке, сегодня общепотребительны.

## Литература

- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Лепская Н.И.* Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. — М., 1997.
- Кольцова М.М., Рузина М.С.* Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. — СПб., 1998.
- Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 1990.
- Jelínek M.* Český jazykový purismus a jeho překonání, In: Přednášky a besedy z XXVII behu LŠSS. — Brno, 1994.
- Jelínek M.* Purismus // Kapitoly z dějin české jazykovědné bohemistiky. Praha, 2007.
- Mathesius V.* O požadavku stability ve spisovném jazyce // Spisovná čeština a jazyková kultura. Praha, 1932.
- Nebeská Úvod do psycholingvistiky. — Praha, 1992
- Weingart M.* Český jazyk v přítomnosti. Úvahy a podnět z jazykové terapie a kultury. — Praha, 1934.

## **Индивидуальные грамматические стратегии младших дошкольников**

Экспериментальное исследование процессов формообразования в детском возрасте является предпочтительным методом по ряду параметров. Исключительно в рамках эксперимента возможно создание таких ситуационных и собственно языковых, контекстных условий, которые с наибольшей вероятностью приведут к порождению определенной грамматической формы. Если участниками эксперимента являются дети, то игровая ситуация и предлагаемые экспериментатором высказывания будут такими условиями. Возможен более точный анализ всех ситуационных и контекстных переменных, которые могут стать причиной окказионального формообразования.

Нами было предпринято экспериментальное исследование, в котором на основе анализа высказываний, порождаемых дошкольниками с нормальным и отклоняющимся речевым развитием предполагалось выявить формообразовательные стратегии, применяемые при падежном маркировании форм субстантива в субстантивно-адъективном словосочетании и вне его. Методика эксперимента является авторской модификацией ряда экспериментальных методик: методики дополнения, предложенной в 1953 г. У. Тейлором [Белянин 2003: 140] и методики заканчивания предложений [там же: 142]. Использование в качестве стимульного материала слов, не встречавшихся в языковой практике дошкольников, основано на методике эксперимента по образованию форм квазислов, разработанной в 1958 г. Дж. Берко Глисон [Berko Gleason 1971: 153 156].

Существительные различных типов склонения, предлагавшиеся детям для дополнения предложений, были разделены на два блока: 27 слов 1-го блока — частотные названия животных; 22 слова 2-го блока — названия животных, не встречавшиеся в языковой практике дошкольников.

В эксперименте детям предлагалось повторить и дополнить названием животного незаконченные предложения, требующие добавления форм родительного, винительного и предложного падежей множественного числа имен существительных.

Анализ особенностей формообразования детей младшего дошкольного возраста на основе статистической обработки данных выявил преимущественную опору на сверхгенерализованное правило

фонетически контрастного маркирования флексий адъективного словосочетания [Сизова 2007: 178; 2008: 158]. В этом случае подавляющее большинство падежных окказионализмов образуется детьми при рождении форм предложного падежа. Именно в младшем дошкольном возрасте в процессе порождения словоформ активно преодолевается свойственная предшествующему этапу развития стратегия фонетического уподобления флексий адъективов и субстантивов [Сизова 2007: 177; 2008: 157], в соответствии с которой окончания форм род.и вин. пад. существительных замещались на флексии предложного падежа АХ по причине фонетического подобия этой флексии адъективной флексии соответствующего падежа:

Тамара Г.(3;6): *\*шках.Мы покорим всех ми*

К младшему дошкольному возрасту дети на основе накопленного опыта речевого общения убеждаются, что стратегия фонетического уподобления флексий не всегда приводит к адекватному результату. По всей вероятности, флексии существительных, фонетически подобные адъективной флексии, берутся «под особый контроль» и их актуализация пресекается в пользу выбора фонетически контрастной флексии. Поэтому флексии родительного и винительного падежей не только используются в адекватных контекстах, но и используются для маркирования форм предложного падежа вместо флексии -АХ, сверхгенерализованное использование которой приводило к неадекватным формообразованиям на предшествующем этапе развития. Как показывают результаты статистической обработки языкового материала, эта стратегия приводит к практически тотальному вытеснению форм с флексией -АХ: среди форм предложного падежа слов 1 блока межападежные замещения флексий составляют 82% всех формообразований, среди слов 2 блока — 85%. В качестве флексии-заместителя в подавляющем большинстве случаев выступает окончание -ОВ. Согласно нашим наблюдениям и данным дневниковых записей, в младшем дошкольном возрасте именно окончание -ОВ выступает в качестве «прототипической» флексии род./вин. пад., вытесняя нулевое окончание и флексию -ЕЙ. Особые свойства этой флексии приводят к выявленному превалированию: в отличие от нулевого окончания, флексия -ОВ имеет фонетический «носитель»; в отличие от флексии -ЕЙ, ее актуализация не требует учета дополнительных языковых факторов [Цейтлин 2000]. Поэтому именно флексия -ОВ выступает в качестве «прототипического» маркера форм род./вин. падежей, замещая флексию ЕЙ и нулевое окончание:

Настя С. (3;4): *В наш зоопарк привезли много оленев... рысев... грачов... зайков.. козов.*

а также в большинстве межпадежных замещений флексий предложного падежа — в качестве флексии-заместителя:

Настя С. (3.4): *лков...олнев;йков...вóНельзя кататься на таких за*

Лиза Б. (3.8): *Нельзя кататься на таких аров... вынев... ков.сычов...ныро*

Замещения флексии предложного падежа на окончание -ОВ выявлено в 48% случаев формообразования в 1 блоке и в 64% — во втором блоке. Столь значительное преобладание случаев маркирования форм незнакомых существительных флексией -ОВ свидетельствует о прототипической роли данной флексии: в ситуации отсутствия опыта образования падежной формы от данного существительного ребенок использует флексию -ОВ как дефолтный способ маркирования (ср. [Свистунова 2007: 172]).

Из восьми младших дошкольников, участвовавших в экспериментальном исследовании, явное преобладание описанной стратегии выявлено у четырех детей: Афанасия Х., 3;1 Насти С., 3.4, Насти Сол., 3;10 и Таисии В., 3;5. Из 54 возможных форм предложного падежа в 1 блоке межпадежные замещения с флексией-заместителем -ОВ допущены Афанасием при образовании 41 формы, Настей С. — 32 форм, Настей Сол. — 38 форм, Таисией — 39 форм. Из 44 возможных форм предложного падежа во 2 блоке у Афанасия 40 описываемых замещений, у Насти С. — 35, у Насти Сол. — 38, у Таисии — 43. Эти данные дают возможность говорить о ярко выраженной тенденции. Убедившись в процессе речевого общения в том, что маркирование падежной формы существительного флексией, фонетически подобной адъективной флексии, часто приводит к порождению контекстно неуместной формы, дети фактически сверхгенерализуют не способ маркирования, а представление о неуместности флексии, фонетически подобной окончанию адъектива. Поэтому фонетически подобное маркирование превентивно рассматривается как сбой в оформлении словоформы. Формы родительного и винительного падежей порождаются адекватно или только с внутрипадежным замещением флексии. При порождении форм предложного падежа фонетически подобные адъективным флексии «исправляются» на фонетически контрастные, адекватные для образования форм род./вин. падежей, что ведет к межпадежному замещению флексий. Следовательно, на этом этапе еще нельзя говорить о сформированности грамматических обобщений, позволяющих выбрать флексию соответственно семантике синтаксической позиции. Речь идет именно о последовательном преодолении сверхгенерализованной на предыдущем этапе развития стратегии фонетически подобного маркирования флексий и столь же последовательном внедрении

фонетически контрастного маркирования, часто без учета контекстной уместности.

В группе обследованных младших дошкольников выделяется отдельная подгруппа из двух девочек: Лизы Б., 3;8, и Тамары Г., 3;6. В речи этих детей также достаточно обширно представлены замещения форм предложного падежа на формы с фонетически контрастной флексией, но доля их существенно меньше. И только в речи этих девочек параллельно достаточно широко представлены замещения флексии предложного падежа на окончание -ЕЙ: в речи Лизы в 1 блоке 12 таких формообразований, в речи Тамары — 13. Наибольшее количество замещений -АХ → -ЕЙ в речи остальных детей — 6 формообразований. Использование в равной степени различных флексий род./вин. падежей для окказионального маркирования форм предложного падежа более свойственно детям старшего дошкольного возраста и свидетельствует, по нашему мнению, о сформированности грамматического обобщения «флексия, маркирующая значение определенного падежа». Поэтому в межпадежных замещениях старшие дошкольники используют не только пару флексий -АХ / -ОВ, но в поисках флексии, фонетически контрастной адъективной, обращаются ко всей совокупности окончаний, маркирующих формы род./вин. падежей существительных различных типов склонения. Необходимым условием для появления значительного числа подобных замещений является способность адекватно образовывать формы род./вин. падежей с флексией -ЕЙ и нулевым окончанием. В высказываниях Лизы и Тамары эти формы чаще образуются адекватно:

Тамара Г. (3;6): *\*В зоопарке раньше не было таких грачей ... газелей;*  
НО: *толенев.*

Следовательно, можно, вероятно, говорить о более высоком уровне речевого развития Лизы и Тамары: несмотря на сохраняющуюся склонность к сверхгенерализации стратегии фонетически контрастного маркирования и тенденцию к использованию флексии -ОВ в качестве дефолтного маркера падежных форм, в их речи имеется тенденция к формированию грамматических обобщений.

Наконец, третья группа, выявленная среди младших дошкольников, также включает двух девочек: Алену П., 3;6 и Алину Б., 3;3. В речи этих детей выявляются следующие тенденции: формы косвенных падежей субстантивов маркируются флексиями, фонетически подобными адъективным. Среди 108 возможных форм род./вин. падежей фонетическое уподобление окончания существительного адъективной флексии отмечено в 1 блоке у Алены в 21 случае, у Алины — в 6 формах; во 2 блоке из 88 возможных форм у Алены 13 таких случаев, у Алины — 8.

В речи других участвовавших в эксперименте детей максимальное количество таких замещений — 3 случая для слов 1 блока и 2 случая — для 2 блока. При этом в речи Алены часто к основе субстантива присоединяются флексии, полностью фонетически совпадающие с адъективными:

Алена П., 3;6: \* *x ...В наш зоопарк привезли много хорьки х'лких ... пещи́во*

тогда как Алина маркирует формы род./вин. падежей фонетически адекватной субстантивной флексией предложного падежа -АХ:

Алина Б., 3;3: \**В наш зоопарк привезли много зайках ... козах.*

При этом у девочек явно прослеживается тенденция к нулевому маркированию форм, ведущая как к появлению адекватных формообразований:

Алена П., 3;6: \**як ... собак ... лис ...Мы посадим в клетку за лам;*

Алина Б., 3;3: \* *В зоопарке раньше не было таких мишек ... собак ... кошек;*

так и к появлению форм, фонетически совпадающих с формой единственного числа:

Алена П., 3;6: \**В зоопарке раньше не было таких баран ... лев ...олень;*

Алина Б., 3;3: \**В зоопарке раньше не было таких волк ... мыши ... рысь.*

Наконец, нулевое маркирование ведет к появлению несуществующих в языке форм:

Алена П., 3;6: \* *Мы посадим в клетку лошад;*

\**В наш зоопарк привезли много пес...песцы.*

Способность детей к образованию несуществующих в языке форм свидетельствует о том, что формы конструируются, а не воспроизводятся. Приведенные формы порождены в соответствии с законами формообразования: форма *лошад* образована вследствие применения способа маркирования существительных I склонения (нулевая флексия) к существительному третьего склонения *лошади*, форма *пес* — вследствие применения того же способа к существительному второго склонения *песцы* при неверном определении границы основы. При этом в высказываниях обеих девочек значительно меньше форм, маркированных флексией -ОВ, чем нормативных и окказиональных форм с нулевой флексией. Более того, в речи Алены прослеживается следующая тенденция: если при формообразовании ударение падает на флексию, озвучивается окончание, фонетически подобное адъективному:

Алена П., 3;6: \**x ...В зоопарке раньше не было таких хорьки х'х ... сурки́песцы*

если же ударение падает на основу, флексия устраняется:



Алена П., 3;6: \**В зоопарке раньше не было таких заяк ... собак ... лошада ... баран.*

Создается впечатление, что индивидуальная грамматическая стратегия Алены такова: «флексия формы косвенного падежа должна быть ударной и совпадать в адъективной и субстантивной форме; если ударение падает на основу, флексия к словоформе не присоединяется». Важно отметить, что для Алены определенную трудность представляла операция образования форм множ. числа. В спонтанной речи девочки отмечено употребление существительного *pluralia tantum* в форме ед. числа:

Алена П.(3;6): \**сика? Смотри, какая бу (=какые бусики).*

Возможно, сама операция дифференцированного флективного маркирования трудна для Алены, поэтому в ее индивидуальной грамматической системе правила его очень просты. Прототипический способ образования формы множественного числа представляет собой добавление флексии к основе (ср. *стол — столы*). Этот способ маркирования иконичен: увеличение количества обозначаемых объектов соответствует увеличению длины слова. В русском языке чаще флексия множественного числа оказывается ударной. Соответственно, при образовании форм косвенных падежей множественного числа Алена придерживается того же сверхгенерализованного правила: если флексия есть, она ударная; безударная флексия устраняется. Возможно, грамматическая стратегия Алины объясняется сверхгенерализацией принципа ударности флексии, перенесенного с осваиваемых закономерностей маркирования форм множественного числа в именительном падеже на операции маркирования форм косвенных падежей.

Распределение способов формообразования по частотности у Алины и Алены единообразно и отличается от показателей их сверстников. По всей вероятности, выявленные особенности характерны для этапа развития грамматической системы, предшествующего этапу сверхгенерализации принципа фонетически контрастного маркирования флексий.

Следовательно, экспериментальное исследование грамматических стратегий дает возможность как выявить превалирующие тенденции развития грамматической системы на определенном этапе языкового онтогенеза, так и определить явления отставания и опережающего развития на основе обнаружения признаков функционирования грамматических стратегий, характерных для предшествующего и последующего этапов онтогенеза.

## Литература

*Белянин В.П.* Психолингвистика. — М , 2003.

*Свистунова Т. И., Черниговская Т. В., Гор К.* Особенности усвоения русской глагольной морфологии детьми в свете дискуссий об организации ментального лексикона (экспериментальное исслед.) // Проблемы онтолингвистики-2007: материалы междунар. конф. (21–22 мая 2007 г., Санкт Петербург) / редкол.: С.Н. Цейтлин (отв. ред.), Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова. — СПб., 2007.

*Сизова О.Б.* Последовательность появления механизмов грамматического оформления высказывания при нормальном и отклоняющемся развитии языковой системы // Проблемы онтолингвистики-2007: материалы междунар. конф. (21–22 мая 2007 г., Санкт Петербург) / редкол.: С.Н. Цейтлин (отв. ред.), Т.А. Круглякова, М.А. Еливанова. — СПб., 2007.

*Сизова О.Б.* Особенности порождения некоторых именных падежных форм дошкольниками с нормальным и отклоняющимся речевым развитием // Проблемы онтолингвистики-2008 : материалы междунар. конф. (19–20 марта 2008 г., Санкт-Петербург) / редкол.: Т.А. Круглякова (отв. ред.), М.А. Еливанова. — СПб., 2008.

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

*Berko Gleason J.* The child's learning of english morphology // Child Language: a Book of Reading / eds. A. Bar-Adon, W. F. Leopold. — Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1971.

## Как ребенок оценивает сообщаемое

Усвоение ребенком модальных значений и их выражение в речи непосредственно связано с формированием в сознании ребенка *когнитивной структуры ситуации*. В этой структуре находит отражение субъективное мнение говорящего о ситуации, которое выражается различными модальными значениями [Шахнарович 1999: 125]. Одним из таких значений является оценка говорящим сообщаемого исходя из его знаний о нем. Такая оценка, называемая оценкой достоверности, или эпистемической оценкой,<sup>1</sup> указывает на полноту знаний говорящего о сообщаемой ситуации и характер его знаний о ней.

Результаты проведенного нами исследования<sup>2</sup> показывают, что дифференциация модальных значений, связанных с оценкой сообщаемого как достоверного / недостоверного / проблемного, начинается у ребенка в возрасте около 2 лет и первоначально выражается с помощью интонации и паралингвистических средств, выражающих его эмоциональное состояние (уверенность-неуверенность):

Витя О. (2;0.9), когда мама прочитала ему стихотворение С.Я. Маршака «Эй, не стойте слишком близко! Я тигренок, а не киска», стал, вопросительно заглядывая маме в глаза, повторять: *Ма?.. Ма?.. (Киска?)*. Вопрос ребенка, как полагает мама, означал: «Киска? Это киска? Разве это киска?».

В возрасте 2—3 лет появляется дифференциация значений, связанных с вероятностными предпочтениями говорящего, и их выражение с помощью модальных слов и частиц как в утвердительных, так и вопросительных предложениях:

Женя Г. (2;5.25) слышит, как рубят дрова на дворе: *Циво' эт та'м де'льют? Кьлати'т наве'рнь?* (Чего это там делают? Колотят, наверное?);

Лиза С. (3;2.10) ждет папу с работы: *Интересно, что мне папа принесет? Наверно, сырок. И йогурт. А может быть, чупа-чупс.*

---

<sup>1</sup> Греч. *epistēmaí* означает «знать, уметь», а также «полагать, думать» [Греческо-русский словарь 1991: 507].

<sup>2</sup> Материалом исследования послужили дневниковые записи и расшифровки записей спонтанной речи детей из Фонда данных детской речи при лаборатории детской речи РГПУ им. Герцена, дневник сына А.Н. Гвоздева Жени, а также дневниковые записи и расшифровки аудиозаписей речи Васи Ч.

В возрасте 3–5 лет ребенок начинает осваивать и выражать в своей речи модальные значения, в которых отражен характер его знаний о ситуации.

Так, значение предположительности сообщаемого, которое является результатом чувственно воспринимаемой в момент высказывания ситуации, эксплицируется ребенком с помощью модальных слов *похоже, кажется*:

Вася Ч. (3;7.27) разглядывает фигурные макароны: *Похоже, что это мишка...*

Женя Г. (2;8.11) выбрал из блюда червивую горошинку и показывает отцу: *Эт плохо 'йи ка 'жъцица. Ка 'жъцица плохо 'й* (Это плохой, кажется. Кажется, плохой.);

Несколько позднее модальная лексема *кажется* употребляется также для оценки проблемного знания, обусловленного несовершенством памяти:

Женя Г. (3;10.23) спрашивает отца, принес ли он ему палку. Отец: *Да ты не говорил*. Женя, раздумывая: *Я ка 'жъциць гъвари'л* (Я, кажется, говорил).

С помощью предиката *казаться* ребенок способен выразить значение недостоверности знания, полученного с помощью чувственного восприятия:

Вася Ч. (4;10.0) *Кажется, стало теплее. Или мне это только кажется?*

В семантике слов *навверное* и *должно* быть закрепляется значение оценки сообщаемого, являющегося логическим выводом:

Лиза С. (3;3.2) услышала, как смеется папа. Лиза: *Мама, что папа смеётся?* Мама: *Это он по телефону разговаривает*. Лиза: *Должно быть, со своим Пашей*.

Вася Ч. (4;7.19) реагирует на реплику матери: *Не знаю, почему у меня голова так болит: Ты, навверно, заболела, мама*.

Значение оценки предположения, являющегося результатом рассуждения, построенного на основе опосредованного контакта с объектом оценки, выражается в речи детей с помощью модального слова *видимо*:

Вася Ч. (4;2.24) видит машину родителей Маши рядом с ее домом: *К Маше родители приехали, видимо*.

Для выражения значения достоверности сообщаемого в ситуации непосредственного наблюдения дети используют модальное слово *явно*:

Вася Ч. (4;11.29), заглядывая в духовку: *Мама, явно бутерброды уже готовы*.

Мы отмечаем в речи детей употребление модального слова *наверняка*, используемого для выражения уверенности в достоверности предположения (выводного знания), которое на момент высказывания не может быть верифицируемо [Разлогова 1996: 29]:

Вася Ч. (4.10.08) видит у гаража заведенную машину: *Мама, а машина въезжает или выезжает?* — Не знаю. — *Наверняка выезжает. Сейчас же утро.*

На экспликацию посылки, служащих основанием логического вывода, указывает последующая реплика.

Значение выводного знания (т.е. знания, являющегося результатом рассуждений, логического вывода) и в этом смысле противопоставленного мнению, впечатлению, полученному с помощью чувственного восприятия, либо сведению, полученному от другого лица, закрепляется в семантике предиката *думать*:

Вася Ч. (4;10.23) отвечает на вопрос мамы: Ты не знаешь, что у нас под окном строят: дом или гаражи? — *Дом.* — Откуда ты знаешь? — *Я не знаю. Я думаю. Если бы строили гаражи, то там был бы автокран. А там ведь башенный кран, значит, строят дом.*

Дальнейшая дифференциация эпистемических модальных значений и их выражение в речи происходит за счет усвоения предикатов и модальных оборотов с эпистемической семантикой.

Так, значение проблемного знания, обусловленного несовершенством чувственного восприятия, памяти, уточняется и конкретизируется за счет использования различных оборотов с семантикой перцептивности:

Вася Ч. (6;4.20) в игре: *У меня такое чувство, что случится что-то плохое;*

Вася Ч. (6;4.12) *Такое видение, как будто там башню построили... Может быть, что там башню за ночь построили? Такое может быть?*

В последнем примере мы видим окказиональное употребление ребенком лексемы *видение*, обусловленное на наш взгляд, с одной стороны, эпистемической семантикой слов с корнем *вид-*, и влиянием модальных оборотов *такое чувство, такое предчувствие*, с другой стороны.

В речи ребенка появляются модальные словосочетания со значением вероятности (*вполне вероятно, по всей вероятности*) как модификаторы значения предположительной достоверности (большая степень уверенности) логического вывода:

Вася Ч. (6;8.20) о зале в школе. Мама: *Там, наверное, холодно... Вася: **Вполне вероятно.** Когда мы в прошлый раз репетировали, мы не переодевались.*

Вася Ч. (7;0.3) о шахматном клубе: *Мы с мальчиком играли партию. Ну, конечно он был старше меня. По всей вероятности, ему лет семь или восемь.*

Таким образом, эпистемическая оценка начинает усваиваться и дифференцироваться уже в возрасте 2 лет, когда ребенок способен оценить ситуацию с точки зрения полноты знаний о ней и выразить эту оценку с помощью интонации и паралингвистических средств. В дальнейшем (3–5 лет) ребенок способен оценить сообщаемое с точки зрения характера знаний о нем и использовать для выражения этой оценки модальные слова, частицы и предикаты. Позднее (6–7 лет) ребенок способен выразить такую оценку более дифференцировано с помощью различных оборотов с эпистемической семантикой.

### Литература

*Разлогова Е. Э.* Модальные слова и оценка степени достоверности высказывания. — М., 1996.

*Шахнарович А. М.* Модальность // Детская речь в зеркале психолингвистики. — М., 1999.

*П. М. Эйсмонт (Санкт-Петербург)*

## **Особенности овладения неполными предложениями (на примере анализа связных спонтанных текстов)**

В последнее время всё больше исследований детской речи перешло от анализа особенностей формирования и функционирования отдельных единиц — словоформ, овладения отдельными грамматическими категориями и т.д., к изучению особенностей овладения текстовыми структурами, особенностей семантической организации монологического или диалогического текста, формированию навыков порождения связного текста-повествования.

Среди этих исследований особое место занимает работы, посвященные функционированию эллиптических (или иначе неполных) предложений в детской речи, поскольку многими авторами эллипсис считается одним из основных средств межфразовой связи [Откупщикова 1982]. Однако специфика такого явления, как эллипсис, изучена еще недостаточно.

Эллипсис трактуется у разных авторов по-разному. Но большинство исследователей считает, что эллипсис предполагает возможность

восстановления опущенного элемента посредством использования как семантического, так и синтаксического контекста, а также неизменность содержания эллиптического высказывания в случае такого восстановления, поскольку случаи запрета на синтаксическое выражение того или иного семантического аргумента (той или иной характеристики описываемой ситуации) представляют собой один из типов редукции [см. Касевич 2003, Грудева 2007].

В 2000 году вышел специальный выпуск журнала «*Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences*», полностью посвященный вопросу опущения местоименного подлежащего в детской речи на материале разных языков. Исследования выполнены на материале языков разнообразной грамматической структуры — французского, исландского, иврита, языка варлпири (язык австралийских аборигенов) и др. В работах в той или иной степени иллюстрируется так называемое U-образное развитие речи: каким бы языком ни овладевал ребенок, он все равно проходит три определенные стадии (правильное функционирование отдельных слов, использование отличных от свойственных взрослой «правильной» речи структур и, наконец, порождение типичных для данного языка (т.е. языка взрослых носителей) структур) [Karmiloff-Smith 1985]. Интересным представляется тот факт, что этот же принцип действует и в отношении овладения правилами использования эллиптических высказываний в детской речи: ребенок, независимо от типологических особенностей каждого конкретного языка, поочередно проходит несколько стадий освоения речи. На первой стадии он употребляет в основном высказывания, в которых подлежащее по тем или иным причинам опущено, на второй стадии, которая, видимо, наступает в возрасте 6–7 лет, ребенок старается употреблять преимущественно полные высказывания, и на последней третьей стадии ребенок уже приходит собственно к той структуре высказывания, которая характерна для каждого конкретного языка, т.е. либо строит фразы, опуская подлежащее (например, в итальянском, испанском, русском языках), либо употребляет полные высказывания, что характерно для таких языков, как английский, французский и т.д.

Проиллюстрируем это положение на материале нескольких экспериментов<sup>1</sup>. В первом эксперименте приняли участие 37 человек — 20 взрослых и 17 детей в возрасте 7–8 лет, от которых в ходе проведения эксперимента было получено 94 текста (среди них 37 текстов детей).

---

<sup>1</sup> В 2003–2004 г. эксперимент был предпринят автором настоящего исследования. В 2008 г. исследования проводила студентка второго курса отделения теории языкознания СПбГУ Е. Михайловская.

Все тексты были получены в качестве свободного комментария к демонстрировавшемуся испытуемым четырехминутному фрагменту мультфильма «Как стать большим?» (киностудия «Союзмультфильм», 1967 год).

Во втором эксперименте принимали участие 20 детей: 10 детей в возрасте 4 лет и 10 детей в возрасте 7 лет. В качестве материала эксперимента была выбрана книжка в картинках «Лиса и Петушок». В ходе проведения эксперимента испытуемых просили рассказать о том, что нарисовано на картинках. В итоге было получено 20 спонтанных устных рассказов.

В результате проведенного анализа оказалось, что в возрасте 7–8 лет количество высказываний с эллиптированным субъектом значительно уменьшается по сравнению с их количеством в текстах детей 4 лет и затем снова повышается в текстах, полученных от взрослых испытуемых. Эти данные подтверждают упомянутую ранее теорию об U-образном пути овладения языком.

Особый интерес представляют причины эллиптирования высказываний детьми 4 лет и взрослыми, поскольку, по всей видимости, вызваны они разными языковыми механизмами. К такому предположению приходят также Сигал Узиель-Карл на материале иврита и Нина Хаймс, анализируя англоязычную речь. С. Узиель-Карл указывает на наличие нескольких типов факторов, влияющих на появление эллипсиса (субъекта или объекта), среди которых так называемые прагматические факторы, т.е. влияние общности ситуации для говорящего ребенка и слушающего, и морфосинтаксические факторы, к которым относятся грамматически обусловленный и контекстуальный эллипсис. В результате проведенного анализа выяснилось, что в процессе овладения языком дети переходят от преобладающих прагматических факторов к морфосинтаксическим.

В свою очередь Н. Хаймс, а вслед за ней С. Аврутин и Г. Гордишевская предлагают объяснять преобладание ситуативного эллипсиса в ранних детских высказываниях с помощью «концепции неразделённого знания»: дети приписывают свои знания слушающим, в результате чего «новая» информация может ими восприниматься как «старая» и опускаться.

Подводя итоги, следует ещё раз сказать, что на данный момент особый интерес представляет изучение механизмов и специфики формирования эллиптированных высказываний в процессе овладения языком, в первую очередь в связи с возможными в результате анализа материала языков разных языковых групп выводами о типологических особенностях детской речи.



## Литература

*Gordishevsky G. & S. Avrutin* Subject and object omissions in child language // IATL 19 Ben-Gurion University of the Negev 16–17 June, 2003 downloaded from <http://linguistics.huji.ac.il/IATL/19/GordishevskyAvrutin.pdf>

*Huys N.* Language acquisition and the theory of parameters. Dordrecht: Reidel. 1986.

*Karmiloff-Smith A.* Language and cognitive processes from a developmental perspective // Language and cognitive processes 1, 61–85.

*Uziel-Karl S.* Where's ellipsis? Whether and why there are missing arguments in Hebrew child language // Linguistics: an interdisciplinary journal of the language sciences. May 2000. <http://www.highbeam.com/Linguistics~C~+an+interdisciplinary+journal+of+the+language+sciences/publications.aspx?date=200005>

*Грудева Е.В.* Избыточность и эллипсис в русском письменном тексте. — Череповец, 2007.

*Касевич В.Б.* К построению общей теории редукции // Материалы XXXII международной филологической конференции. — СПб., 2003.

*Откупщикова М.И.* Синтаксис связного текста. — Л., 1982.

# УСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. УСВОЕНИЕ ПИСЬМА

**Г.М. Богомазов, Н.В. Кузьмина (Москва)**

## **Различия в состоянии двухуровневой фонологической системы мальчиков и девочек во втором полугодии 1-го класса и первом полугодии 2-го класса**

Настоящее исследование направлено на выявление гендерных различий в освоении фонологической системы младшими школьниками. С этой целью в классе, состоящем из 10 мальчиков и 7 девочек, во 2-ом полугодии 1-го класса, когда дети научились читать и писать, был проведен описываемый эксперимент. Этот же эксперимент был повторен в 1-ом полугодии второго класса.

Суть эксперимента состояла в следующем. Детям предлагалось под диктовку учителя вставить в диктанте пропущенные гласные буквы, обозначающие гласные звуки в безударной позиции (мы исходили из того, что дети и учитель владеют основными нормами литературного произношения). Эксперимент проводился в течение недели в 3 этапа, для каждого из которых был выбран отдельный учебный день. В первый день на первом уроке учащиеся работали с диктантом №1, а на последнем уроке — с диктантом №2. Во втором случае дети находились в более сложных условиях по сравнению с 1-м уроком, диктант, кроме того, читался в более быстром темпе. Во второй день дети работали на первом и последнем уроке с диктантом №1, а в третий день — с диктантом №2. Заметим, что в 1-м и во 2-м классах эксперимент проводился по одной схеме, диктанты №1 и №2 были те же, что дало возможность более точно сопоставлять результаты эксперимента.

В текстах, полученных в ходе проведения эксперимента, были проанализированы ошибочные написания в области гласных и выделены ошибки двух типов, что соответствует двухуровневой фонологической системе школьника. К первому типу отнесены ошибки, обусловленные тем, что школьники опирались на принцип «пишу так, как слышу» (*в дйревни* вместо «в деревне»; *дамой* вместо «домой», *рибина* вместо «рябина» и т.п.), ко второму типу — ошибочные написания с опорой на принцип «пишу не так, как слышу» (*давай* вместо «давай»; *земой* вместо

«зимой»; *растаел* вместо «растаял» и т.п.). Ошибочные написания 1-го типа характеризуют состояние нижнего уровня, а 2-го типа — верхнего уровня двухуровневой фонологической системы школьника (или группы школьников).

С точки зрения возрастной фонологии каждую фонологическую систему можно характеризовать по уровню сформированности, устойчивости и эффективности функционирования, причем последний из названных признаков является основным. По этому признаку девочки и в 1-м, и во 2-м классе превосходят мальчиков: так, в 1-м классе в 1,66 раза, а во 2-м классе — в 2,23 раза, поскольку по результатам эксперимента в 1-м классе в среднем на одну девочку приходится 27,7 ошибок, а на одного мальчика — 46 ошибок; во 2-м классе на одну девочку приходится 16,71 ошибки, а на мальчика — 37,2 ошибки. Однако у мальчиков по ряду показателей имеется и ряд преимуществ, прежде всего это касается степени устойчивости фонологической системы. Об этом свидетельствуют величины коэффициентов корреляции: чем они больше, тем выше степень устойчивости (более подробно об этом см. в работах Г.М. Богомазова). В целом устойчивость двухуровневой фонологической системы у мальчиков во 2-м классе возрастает в 3,36 раза по сравнению с 1-м классом, а у девочек — лишь в 1,31 раза. При этом возрастание устойчивости двухуровневой фонологической системы мальчиков происходит, прежде всего, за счет возрастания устойчивости фонологической системы верхнего уровня, т.е. фонем 2-ой степени абстракции (фонем в понимании представителей Московской фонологической школы). Этот процесс у девочек протекает менее интенсивно. Мальчики в указанный период обгоняют девочек и по уровню поисковой деятельности, который определялся в эксперименте соотношением допущенных школьниками ошибок 2-го и 1-го типа. Этот же параметр в определенной мере характеризует и уровень сформированности двухуровневой фонологической системы у групп учащихся. Так, у мальчиков это соотношение в 1-м классе равняется 0,76, а у девочек — 0,66; во 2-м классе у мальчиков соотношение принимает значение 0,95, а у девочек — 0,73.

Чем же объясняется преимущество девочек в эффективности функционирования их формирующейся двухуровневой фонологической системы? Вероятно, главная причина состоит в том, что девочки данной экспериментальной группы раньше, чем мальчики переходят от использования слогоморфемы в качестве основной единицы, с которой ассоциируются лексические и грамматические значения, к звукофонемному строю, где именно фонема 2-ой степени абстракции (фонемы в понимании МФШ) ассоциируется с основными лексическими и

грамматическими значениями. У мальчиков же в этот период прева-лирует слогоморфемный строй языка, характерный для изолирующих языков, а у девочек — звукофонемный строй языка, который типичен для флективных языков, в том числе и для русского языка (см. [Богомазов, Кузьмина, Спиридонова 2008]).

### Литература

*Богомазов Г.М., Кузьмина Н.В., Спиридонова Е.Ю.* Динамика развития соотношения слога и морфемы в речи русского ребенка // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филологическое образование». — №1 (25). — 2008.

*Т.В. Кузьмина (Санкт-Петербург)*

## Освоение детьми одно-однозначного фонемно-графемного кодирования

Под одно-однозначным фонемно-графемным кодированием понимаем передачу фонемного состава слова средствами алфавита.

Л.Р. Зиндер под алфавитом понимал не только набор букв, используемых в письме на данном языке, но и их связь с фонемами этого языка. «С точки зрения такой связи говорят об основном значении или функции соответствующей буквы» [Зиндер 1979: 282]. При этом в системе алфавита каждая буква рассматривается вне сочетаний с другими буквами.

В ситуации, когда одна буква в написании слова передает одну фонему, являющуюся элементом фонемного облика слова, мы имеем дело с одно-однозначным фонемно-графемным кодированием: одна фонема передается одной буквой, т.е. простой графемой. Надо сказать, что грамотно писать по-русски, используя только простые графемы, невозможно. В русском письме используются помимо простых графем сложные и комбинированные графемы, а также графемные комплексы.

Дети, осваивающие письмо до начала школьного обучения, в первую очередь осваивают одно-однозначное фонемно-графемное кодирование. Дети осваивают в языке сначала регулярные отношения. Отношение один к одному (1:1) плана выражения графемы (буквы) к плану ее содержания (фонеме) и является регулярным отношением, часто встречающимся и наиболее очевидным для ребенка. Иными сло-

вами простую графему дети осваивают в первую очередь – достаточно рано (некоторые уже в 4 года) и зачастую с минимальной помощью взрослых.

Процесс письма ребенка-дошкольника, только что приступившего к освоению грамоты, можно в общих чертах описать так: 1) последовательное выделение фонем из фонемного состава слова, 2) передача каждой выделенной фонемы подходящей с точки зрения ребенка буквой.

Взрослые пишут не так. Очень редко и очень неохотно взрослые передают побуквенно фонемный состав слов. Это происходит при записи незнакомых слов, чаще всего имен собственных. Обычно взрослые стараются узнать, как это слово пишется: смотрят в словаре, просят собеседника записать слово, сообщить его буквенный состав («скажите по буквам»). Взрослый носитель языка оперирует в процессе письма уже имеющимися в графическом ментальном лексиконе единицами: словами и графически выраженными морфемами. Мы уже знаем, КАК надо записать то или иное слово или тот или иной корень, суффикс, ту или иную приставку и т.д. Владея письменной речью, мы владеем определенным составом языковых единиц, выраженных графически, и правилами их функционирования.

Дети, находящиеся на начальных этапах овладения письменной речью, вынуждены прибегать к фонемно-графемному кодированию. Здесь их подстерегают определенные трудности.

1. Не всегда удается подвергнуть анализу фонемный облик слова. Отсюда искажения его фонемного и даже слогового состава: буквы могут быть пропущены, могут «поменяться местами», могут заменяться другими буквами. Однако такие ошибки у детей, не имеющих проблем с речевым развитием, встречаются редко. Ниже будут представлены «нормальные» детские ошибки в письменной речи, связанные с трудностями фонемного анализа.

2. Иногда у детей вызывает затруднения процесс идентификации фонемы. Фонемы реализуются в звуках речи, в аллофонах, которые представляют собой широкий спектр вариантов: в частности, на них оказывает существенное влияние позиция в слове по отношению к месту ударения, по отношению к началу и концу слова, по отношению к предшествующим и последующим фонемам. (Фонетисты говорят о позиционных и комбинаторных аллофонах фонем [Бондарко 1998: 99–100].) Ребенок, записывая слово и проговаривая его с усиленной артикуляцией, может не опознать фонему, смешать ее с другой фонемой.

3. Не всегда удается подобрать нужную для отображения той или иной фонемы букву. Довольно часто детьми искажаются начертания букв, например, буква в начертании ребенка приобретает «лишний»

элемент, асимметричные буквы изображаются «зеркально» и т.п. Здесь мы не будем останавливаться на нарушениях норм письма подобного рода.

### **Детские графические ненормативные написания, связанные с трудностями фонемно-графемного кодирования**

Мы стараемся избегать слова *ошибки*. Детские неправильности письма — это не ошибки. Ребенок, как правило, избирает наиболее оптимальный с его точки зрения способ письменной передачи той или иной фонемы.

Здесь будут описаны ненормативные написания, продиктованные общими закономерностями освоения языка ребенком. Подобного рода написания слов выявлены нами в письменных текстах детей дошкольного и младшего школьного возраста, владеющих русским языком как родным и не имеющих врожденных или приобретенных патологий развития.

Касаюсь первого пункта выделенных нами трудностей (трудностей, связанных с фонемным анализом слов), опишем только две особенности детской письменной речи: так называемое детское консонантное письмо и написания, отражающие слогообразующую роль сонорных звуков.

**Детское консонантное письмо** — письмо буквами, обозначающими согласные фонемы.

Примеры: *КРДЛ* (крокодил), *ХЛП* (хлеб), *МТРК* (моторка), *РКТА* (ракета), *ГРЧЦА* (горчица).

Как мы видим, дети или совсем не используют в представленных написаниях слов букв, передающих гласные звуки, или «пропускают» отдельные буквы, их обозначающие.

Причина подобных неправильностей может заключаться в том, что детям трудно выделить в слове гласные звуки. При произнесении согласных звуков говорящий может выделить фокус мышечного напряжения — смычку определенных артикуляторных органов или щель, возникающую между этими органами. При произнесении гласных — мышечное напряжение разлитое, не возникает зоны, в которой напряжение фокусируется [Зиндер 1979: 114], поэтому, если ребенок ориентируется в процессе выделения звуков на свои ощущения, возникающие при артикуляции, он не в состоянии выделить гласных.

Можно сказать, что детское консонантное письмо — пример «нормальных» графических неправильностей, поскольку с трудностью выделения гласных звуков в словах может столкнуться каждый ребенок.

В детских написаниях часто оказывается **отраженной слогообразующая роль сонантов**.

Примеры: *КАРАБАЛЬ* (корабль), *ТЕАТОР* (театр), *ПЁТОР* (Пётр), *РУБЕЛЬ* (рубль). *ТИГОР*, *ТИГАР*, *ТИГЫР* (тигр).

В этих случаях призвук гласного интерпретируется ребенком как самостоятельная гласная фонема.

подавляющее количество детских графических неправильностей в одно-однозначном фонемно-графемном кодировании, по нашему мнению, связано с неверной идентификацией фонемы.

## 1. Неверная идентификация гласных

В письменных текстах детей встречаются факты смешения огубленных (лабиализованных) гласных фонем /о/ и /у/ (реализованных в звуках [о] и [у]): *СКОЧАЛ* (скучал), *БУДОЩЕГО*.

Особенно трудно опознать гласную, которой предшествует губная согласная фонема: *ЗДРАСТВОЙ* (здравствуй). Встречаются случаи уподобления огубленных: *ЖОЛОТЬ* (жёлудь), *ГОЛОБЬ* (голубь), *ДРУЖУНЫ* (дружины). В позиции после губной согласной иногда дети опознают неогубленную гласную как огубленную: *БАБУЧКА* (бабочка), *ВУРАБЬ* (воробей). Буква У в данных написаниях использована вследствие смешения фонем /а/ и /у/ в позиции после губных согласных: /bábačka/ — /bábučka/, /varabéj/ — /vurabéj/.

Еще более частотны случаи смешения огубленных гласных в позиции после мягких согласных: *ЗВЮЗДЫ* (звёзды), *СЛЮЗЫ* (слёзы), *УТЁГ* (утюг), *БРЁКИ* (брюки), *ВЕРБЛЕТ* (верблюд). (В последнем написании ребенком не проставлены точки над Ё.)

## 2. Неверная идентификация согласных

2.1. Наибольшие трудности у детей вызывает передача на письме аффрикат (/с/ — [ц] и /ѐ/ — [ч]). При произнесении звуков [ц] и [ч] сомкнутые артикуляционные органы «не раскрываются сразу широко, а только приоткрываются, образуя щель для выхода воздуха» [Зиндер 1978: 140]. Усиленная артикуляция при проговаривании слов в процессе письма, длительное произнесение щелевых и аффрикат порождают представленные ниже «ошибки».

2.1.1. **Поэлементная передача аффрикат** — ребенок передает отдельными буквами и смычку, и щелевую фазу: *ГАРЧИТЦА* (горчица), *ЗАЯТЦ* (заяц), *ЯЩИРИЦЦА* (ящерица), *ЧЧАЙНИК*.

В работах логопедов [Парамонова 1996] описан способ передачи фонемы /с/ буквами Т и С: *ЗАЯТС*, *ГОРЧИТСЯ*. Интересно, но нами не зафиксирован такой способ у детей, находящихся на начальных этапах

освоения письма, т.е. у детей, осуществляющих пофонемное письменное кодирование слов. Возможно, этот способ используют дети, уже имеющие опыт письма: в их текстах взрослые исправляли ошибки типа *СМЕЯЦА*, *УМЫВАЕЦА*, и дети передают фонему /с/ (звук [ц]) буквосочетанием ТС и в случаях, когда надо писать букву Ц.

В книге «Дети о языке» представлено высказывание первоклассника, касающееся этого момента: Мама, все-таки я не понимаю: «медведица» с мягким знаком пишется или без мягкого? [Дети о языке: 121]

Вероятно, именно как своего рода гиперкоррекцию можно трактовать следующее написание первоклассника: *КРАСАВИТСЯ* (красавица). Характерно тут использование буквы Я после сочетания ТС: — буква Я передает гласную фонему /а/, а также маркирует мягкость предшествующей согласной фонемы, тогда как /с/ — твердая согласная фонема.

2.1.2. **Неполная передача аффрикат** происходит в том случае, если дети передают смычку: *ТЬАПЛЯ* (цапля), *ТЯЙ* (чай); или щелевую фазу аффрикаты: *СВЕТОЧЕК* (цветочек), *ЗВЕТЫ* (цветы), *АВСА* (овца), *БОЕЗ* (боец), *ЩАЕНИК* (чайник).

2.1.3. Встречаются в детских текстах случаи **уподобления аффрикат**. Если в слове присутствуют две аффрикаты — и /с/ и /щ/, дети могут отобразить одну из них два раза: *ГАРЦИЦА* (горчица), *ЧЕРКАЧЬ* (циркач).

2.1.4. **Смешение аффрикат**: *ВИЦИНА* (ветчина), *ВОДИЦКА* (водичка), *ШУПАЛЬЧЕ* (шупальце), *ЗАЯЧ* (заяц).

2.2. **Как аффрикаты могут передаваться щелевые**: *ЧОТКА* (щетка), *ЧУКА* (щука), *РАЧОСКА* (расчѐска), *ДЖЫНЦЫ* (джинсы).

2.3. Иногда дети **отражают на письме аффрицированность /t'/ и /d'/**: *МЕДВЕЦ* (медведь), *КРАВАЦ* (кровать), *ЦУЛЬПАН* (тюльпан), *СТРЙ-ЦЕЛ* (строитель).

2.4. **Аффрицированные /d'/ и /t'/ могут опознаваться детьми как щелевые**: *КРОКЗИЛ* (крокодил), *СТРОИСЕЛЬ* (строитель).

2.5. Еще один пример «нормальных» детских неправильностей — **смешение шумных согласных по глухости/звонкости в сильных позициях**<sup>1</sup>: *ТЕТУШКА* (дедушка), *ТЭТИ* (дети), *ГВОЗЬТИ* (гвозди), *ДИЛИВАЗАР* (телевизор), *КРАГОДИЛ* (крокодил), *ЗОЗДАНО* (создано).

Таким образом, одна из причин «ошибок» одно-однозначного фонемно-графемного кодирования — неверная идентификация фонемы. Мы считаем возможным детские графические неправильности такого рода связывать с неосвоенностью алфавита, точнее — с неосво-

---

<sup>1</sup> Сильные позиции для шумных согласных — это позиция перед гласными: *зуб, сун*; позиция перед сонорными: *срыть, взрыв*; перед слабошумными /v/ и /v'/: *свет, звенит*.



енностью плана выражения графемы, или, по выражению Л.Р. Зиндера, с неосвоенностью основных значений букв. Безусловно, причину неверной идентификации фонем можно видеть в несформированности фонематических представлений у детей, находящихся на начальных стадиях освоения письма. Однако формирование фонематических представлений, по нашему мнению, связано с освоением письменной формы речи, в частности, с освоением основных значений букв. В сознании взрослого человека понятия «звук», «фонема» по сути дела заменяются понятием «буква». Буква в написании слова фиксирует фонему — единицу его фонемного состава. Написание слова есть не что иное, как модель звучащего слова. Как всякая модель написание слова представляет его звучание в обобщенном виде, т.е. не отражает аллофонов, фиксируя фонему как инвариант. Дети, чей ментальный лексикон в его письменной репрезентации крайне ограничен, прибегая к однооднозначному фонемно-графемному кодированию звучащих слов и имея дело с варьирующимися в зависимости от фонетической позиции аллофонами, неизбежно будут ошибаться в идентификации фонемы и выбирать букву, не подходящую для того, чтобы записать слово нормативно, правильно.

### Литература

- Бондарко Л.В.* Фонетика современного русского языка: Учеб. пособ. — СПб., 1998.
- Дети о языке / Сост. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева, Т.В. Кузьмина. — СПб., 2001.
- Зиндер Л.Р.* Общая фонетика: Учеб. пособ. — М, 1979.
- Парамонова Л. Г.* Говори и пиши правильно. — СПб., 1996.

## «Интуитивное знание» в процессе словообразования в письме младших школьников

Все трудности окажутся значительно более легкими, если мы до конца признаем тот факт, что дети владеют всеми грамматическими категориями своего родного языка и что наша задача только разбудить у них лингвистический инстинкт.

Л.В. Шерба

1. **Исходные понятия.** Под интуитивным знанием мы понимаем неосознанное владение закономерностями языка, то есть способность на уровне интуиции (без системы лингвистических доказательств) опознать какое-либо явление, догадаться о его специфических свойствах, предугадать какие-то языковые затруднения, сообразить, какое из языковых средств является более предпочтительным. С интуитивным знанием тесно связана языковая догадка — проявление языковой интуиции, выражаемое в способности к выявлению разнообразных языковых значений и характеристик языковых фактов на основе осмысления внутриязыковых связей (например, способности раскрыть значение незнакомого слова/словосочетания через контекст, строящейся на использовании знаний в области словообразования, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях и пр.) Е.С. Кубрякова замечает, что интуитивное знание того, что слова *соль* и *соленый*, *изучать* и *изучение*...как-то связаны между собой, а слова *соль* и *изучать* — нет, составляет неотъемлемую часть сведений говорящих о русском языке [Кубрякова 2007:10]. Нас интересует, какие факторы обуславливают практическое применение ребенком-младшим школьником в ходе письма способов словообразования и словоизменения, освоенных им в раннем детстве, т.е. что представляет собой номинативная деятельность на письме. При этом мы исходим из того, что когнитивные способности ребенка и словообразовательная деятельность тесно связаны между собой: детское словообразование имеет свои особенности в разные периоды детства. Исходя из этого мы предположили, что на создание детьми производных слов в процессе письма оказывают влияние как лингвистические, так и экстралингвистические факторы. Многие правила построения и написания слов складываются

у ребенка подсознательно, интуитивно. На основе наблюдений и экспериментальных данных нами сделан вывод о возможности освоения орфографических правил до их систематического изучения в школе на основе имеющихся опорных корневых морфем. Полученные данные позволяют говорить о том, что на первоначальном этапе письма у младших школьников интуитивно складывается определенная система операций, применяемая для решения поставленных задач.

**2. Задачи и методика эксперимента.** Для проверки данных предположений был проведен ряд экспериментов, один из которых опишем подробно. Задача его состояла в следующем:

1) выявить, какие основные способы словообразования и словоизменения использует ребенок в письменной речи;

2) установить, может ли ребенок до изучения правила о правописании безударных гласных в корне слова, написать слово в соответствии с нормой;

3) понять, на какие факторы «опирается» ребенок при подборе родственных слов.

Методика проведения эксперимента: стимульным материалом послужил перечень слов, в которых имеется как безударный, так и ударный гласный в корне (береза, богатый, снег, соль, холод). В качестве испытуемых выступили школьники 1-х классов города Череповца (107 человек). Получено 1044 словоформы. Эксперимент проводился в начале учебного года, т.е. до изучения правила о правописании безударных гласных.

Инструкция. Эксперимент проводился по индивидуальным карточкам. Детям предлагалось подобрать и записать слова, «похожие по смыслу» на те, что даны на карточке. Понятие родственных слов еще не изучалось.

Анализ ответов, полученных в ходе эксперимента, представлен в форме таблиц. Полученные слова и словоформы классифицировались в зависимости от принадлежности к части речи (1-я ступень), от форм изменения (2-я ступень). Кроме того, выделялись узуальные образования (богатство, снежинка) и детские инновации (просольник, холодинка).

**3. Анализ способов словообразования и словоизменения в письменной речи детей.** На основании ответов детей получены следующие статистические данные (1-я и 2-я задачи эксперимента):

1) образовано существительных — 611(58,5%); прилагательных — 293 (28%); глаголов — 112(10,7%); слов категории состояния — 28 (2,7%).

2) образовано 167 новых слов и 29 форм от слова береза; 204 слова и 18 словоформ от слова холод; 191 слово и 32 словоформы от слова соль;

196 слов и 40 словоформ от слова снег; 99 слов и 58 словоформ от слова богатый;

3) большинство слов и словоформ носят узуальный характер — 98,2%, к детским неологизмам (на основании классификации С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000:164-167] можно отнести следующие: \*березный, \*подберезовый, \*охлаждать, \*холодинка, \*расолка, \*солилка, \*солоница, \*сольница, \*соленка, \*солинка, \*подсолыник, \*просольник, \*сольный, \*соляной, \*снежище, \*побогатеть, \*богато, \*заснежье, \*холодистый — 1,8%;

4) при подборе родственных слов допущено 10 случаев (0,95%) ненормативных написаний в области безударных гласных корня: от слова богач — 4, снег — 1, соль — 3, холод — 2;

5) в ходе словообразования ребенок преимущественно использует суффиксацию: суффикс с уменьшительным значением (березонька, березушка, богатенький), значением единичности (холодинка, солинка), значением оценки и размерности (холодище, холодина, холодрыга, снежище). Реже используются приставки — похолодало, пересоленный, посолить, засолить, подберезовик и др.;

6) продуктивным способом оказалось сложение — снегопад, снегоход, снежокат.

7) в области словоизменения дети образуют формы сравнения прилагательных (богачейший), формы множественного числа существительных (березы), формы глаголов (холодеет, солит, похолодало), формы рода прилагательных (соленый, соленая, соленое);

Значительный интерес представляет анализ написаний «похожих» слов (3-я задача эксперимента):

1. Очевидно, что при отсутствии каких-либо теоретических понятий о составе слова и о корне, дети поняли задачу «подобрать похожие по смыслу слова». Ошибочно подобранных ответов нет.

2. Незначительный процент ошибочных написаний говорит о том, что у младшего школьника складывается механизм межсловных ассоциаций (можно назвать его по-разному: «подсознательная грамматика», «чувство языка», языковая интуиция). Именно «лингвистический инстинкт» [Шерба 1974: 99] позволяет ребенку, не знакомому с «мудрствованиями грамматистов», опираясь на графический образ одного из слов, проанализировать его значение и безошибочно подобрать (записать!) родственные слова. Видимо, дело не только в умении поставить ударение и подобрать проверочное слово, а в действии внутренних процессов, скрытых от педагогов. Возникает вопрос: откуда могли дети узнать правильные образцы написаний родственных слов, почему они выбирают верный вариант? Можно предположить, что в данном экспе-

рименте у детей вступает в действие следующая схема: ребенок неоднократно видел при чтении и письме графический образ предложенных опорных слов, он знает его значение, далее происходит перенос графической формы корня одного слова (словоформы) на другое (другую). Как пишет Е.С. Кубрякова, отличительным признаком производного слова является именно его связанность с другим словом (словами) и его семантическая обусловленность этим другим словом (словами) [Кубрякова 2007: 11]. Производное слово — одно из номинативных средств языка, которое довольно отчетливо отражает ход классификационно-познавательной деятельности детей. Производное слово обладает расчлененной структурой, которая состоит из семантически значимых компонентов, оно является результатом работы сознания по упорядочению языковыми средствами связей и отношений между предметами. Между предметом, подлежащим обозначению, и языковой единицей его обозначения существует этап осмысления этого предмета и формирования понятия о нем в ходе предметной и/или познавательной деятельности человека. Производное имя — итог мыслительных операций по установлению связей и отношений между предметами и явлениями действительности. Ребенок не только младшего школьного возраста, но дошкольник это уже осознает. Именно в этом и заключается феномен интуитивного, иррационального познания.

**4. Резюме.** В качестве резюме заметим: интуитивное, чувственное познание, на наш взгляд, все же богаче и искреннее научного. Логические подтверждения или опровержения не всегда соответствуют действительности. Уже только поэтому интуитивное познание достойно более пристального внимания. Но главное — достойна внимания и усилий сама личность ребенка.

## Литература

*Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. — М., 2007.

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

*Шерба Л.В.* О частях речи в русском языке. //Шерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974.

## **Диагностика звуковой стороны речи в раннем онтогенезе**

Вопросы исследования просодической составляющей языка входят в ряд проблем, изучающих этапы и модели становления речи в психолингвистике и смежных с ней отраслей знания. Важность и одновременно сложность данного направления отмечается во многих отечественных и зарубежных трудах. И если несколько десятков лет назад данный аспект довольно редко являлся объектом изучения в России и странах зарубежья в силу недостаточности развития необходимой аппаратуры, то в настоящее время наблюдается стойкий и повышенный интерес ученых различных школ именно к данной области. Тем не менее, практически все изыскания констатируют факт наличия определенных сложных моментов как на этапах сбора материала (запись звуковых реакций от рождения ребенка до периода среднего онтогенеза), так и на этапах его обработки (составление аудио и видеотранскриптов, применение компьютерных методик и т.п.).

В части модели порождения речи сегодня, скорее, преобладает некое «срединное» мнение, которое представляет язык не как врожденную систему и не как полностью приобретаемую, что не в последнюю очередь связано с открытием генома человека. Предполагается наличие неких врожденных ментальных структур, которые развиваются различными путями в зависимости от взаимодействия индивидуума с окружающей действительностью. Они же и подвергаются влиянию на решающих этапах онтогенеза. Так, в зарубежных исследованиях начала 90-х годов прошлого века, а в отечественных много ранее, с конца 60-х годов (см. исключительный по постановке вопроса и его решения труд Р.В. Тонковой-Ямпольской, опубликованный частично в 1968 году в журнале «Вопросы психологии» и выполненный во Львовском НИИ педиатрии, акушерства и гинекологии), констатируется факт существования объективных показателей, дающих возможность идентифицировать речевые сигналы детей с речью взрослых. Кросс-лингвистические опыты тестирования формантной структуры гласноподобных у десятимесячных детей разных групп показывают схожесть таковых с гласными звуками взрослых носителей языка.

В усвоении просодии следующие факторы считаются решающими: развитие физиологического аппарата, развитие и становление эмоций,

взаимодействие со взрослыми и сверстниками, которое и обеспечивает инпут языковых моделей.

Так, становление произносительного аппарата (рис. 1) наглядно демонстрирует и объясняет наличие высоких частот основного тона голоса в речевых реакциях детей в возрасте от 6 до 23 месяцев. Меньшая длина голосового тракта и более короткие голосовые связки, несовершенство дыхательного ритма, который вообще становится лишь к 10-ти годам, неразвитость мускулатуры, — все это способствует появлению повышенных интонационных показателей, оформляющих фонацию дошкольников. Сходные показатели фиксируются и у немецкоязычных, и у русскоязычных, и у англоязычных детей. Это универсальный этап становления физиологии человека.

Полного контроля над своим голосовым трактом, губами, кончиком языка и артикуляцией ребенок достигает в возрасте 5–6 лет.

Изучая развитие и становление эмоций и их взаимосвязь с интонацией у русскоязычных детей, Р.В. Тонкова-Ямпольская предлагает следующую картину (рис. 2), которая в общем характерна и для немецкоязычных дошкольников.

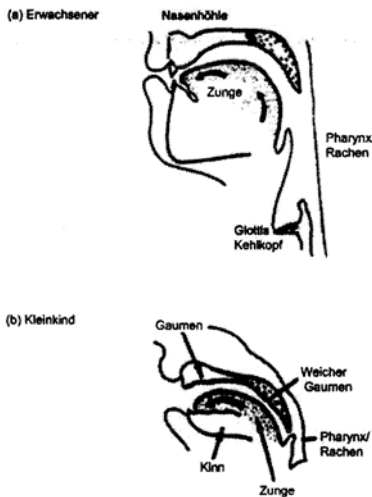


Рис. 1. Отличия произносительного аппарата взрослого (а) и ребенка (б) по В. de Boysson-Bardies

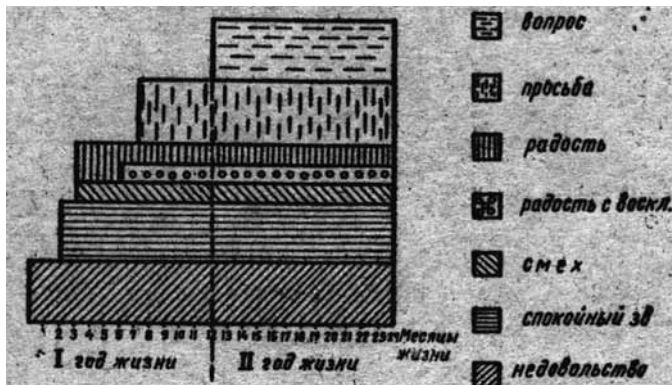


Рис. 2. Развитие видов эмоций и интонаций по возрастам по Р.В. Тонковой-Ямпольской

Уже при простом наблюдении за поведением детей было очевидно, что на протяжении периода новорожденности и первого месяца жизни их коммуникативные возможности были ограничены информацией о неприятных ощущениях (голод, мокрые пеленки, боль и т. д.), о чем дети сигнализировали криком.

На втором месяце коммуникативные связи с взрослыми расширялись, можно было различать звуки недовольства и спокойного гуления. С третьего месяца стали появляться звуки радости, а затем смех. В последующем, до 6-го месяца, несмотря на увеличение числа речевых сигналов детей, смысловое содержание этих сигналов укладывалось в четыре вида: недовольство, спокойное гуление, радость и смех.

Окружающими эти звуки воспринимались именно в их коммуникативном содержании, на основе той или иной интонации, так как звук, слышимый, например, как «эу» мог быть выражением и радости и недовольства.

Во втором полугодии происходило дальнейшее расширение интонационных возможностей. Обратил на себя внимание тот факт, что появление новых видов интонационной выразительности начиная с 3-го месяца происходило с большими интервалами. Лишь с 6-го месяца в интонации радости дифференцировалась радость с восклицаниями. С 7-го месяца выделялась интонация просьбы. Интонация вопроса добавлялась только на втором году жизни ребенка.

Штуттгартская фонологическая школа связывает данные возрастные показатели с постепенным понижением высоких частотных характеристик, оформляющих детские высказывания; так, исследования детей в возрасте от 0 до 5 лет демонстрируют взаимосвязь постепенного падения высоких частот (в интервале до 16 Гц в год) с началом интенсивного лингвистического развития ребенка.

В целом же, рассматривая становление интонаций, можно судить и об участии корковой деятельности в речевом развитии. Постепенно появляющаяся дифференциация между частотой основного тона голоса и интенсивностью произнесения — показатель коркового управления органами артикуляции. Развитие интонаций у детей на основе употребляемых взрослыми интонаций говорит в определенной степени и о проторении путей между речеслуховым и речедвигательным корковым анализатором и органами артикуляции. Возможно также, что процесс становления интонаций наряду с совершенствованием звукопроизношения способствует развитию коркового и периферического анализаторов на первом году жизни до того уровня, который необходим для артикуляции фонем.



## Литература

Тонкова-Ямпольская Р.В. Развитие речевых интонаций у детей первых двух лет жизни // Вопросы психологии. — 1968. — № 3.

Boysson-Bardies, B. de How language comes to children: From birth to two years. Cambridge : The MIT Press, 1999.

*Т.В. Степанова (Великий Новгород)*

### **Динамика формирования орфографической грамотности младшего школьника и ее гендерная составляющая**

Данная статья является продолжением серии статей, посвящённых изучению межполовых различий в освоении орфографии младшими школьниками [Степанова 2004; Степанова 2005; Степанова 2006]. Анализ положительного и негативного орфографического опыта учащихся начальной школы позволяет очертить общую картину освоения орфографии младшими школьниками и отметить некоторые закономерности начального этапа формирования орфографической компетенции<sup>1</sup>. Основание этому дают многочисленные орфографические инновации наших испытуемых, выявленные на примере значительного числа письменных работ.

Опираясь на работы [Гвоздев 1934, Цейтлин 2000, Голев 2000, Голев 2004, Савельева 2007], мы предположили, что в освоении орфографии младшими школьниками значительную роль играет интуиция и способность спонтанно усвоить какую-то часть орфографических правил. Поэтому проведённые во время эксперимента диктанты представляли собой тексты, содержащие не только известные, но и незнакомые детям орфографические задачи. Это позволило проследить, насколько успешно актуализируются у детей младшего школьного возраста известные правила, какова роль орфографической интуиции в обозначении неизвестных написаний, а также выявить правила, наиболее трудно осваиваемые детьми, определить гендерные различия при формировании орфографической компетенции.

---

<sup>1</sup> Под орфографической компетенцией понимается владение орфографическими нормами на основе интуитивного компонента и формирующегося в практической деятельности умения применить изученные орфографические правила в собственной письменной речи.

Анализ негативного орфографического материала свидетельствует о том, что освоение орфографии младшими школьниками обусловлено возрастными особенностями детей, характером их мышления, памяти, внимания. Процесс овладения грамотным письмом — это отражение постепенного перехода ребёнка от конкретно-образного к конкретно-действенному мышлению.

Проанализировав диктанты учащихся всех классов, мы установили, что освоение орфографии в начальный период (первый, частично второй класс) сдерживается слабо сформированным графическим навыком, в третьем и четвёртом классах графические ошибки постепенно сводятся к минимуму, графический навык формируется в полной мере и перестает сдерживать освоение орфографии. На первоначальном этапе (первый класс) письмо опирается на звучание, по Цейтлин — «адекватно-фонемное написание» [Цейтлин 2004: 36], знакомство с правилом не играет сколько-нибудь значительной роли. Это положение сохраняется и на протяжении второго года обучения. Начиная с третьего класса, орфографическое сознание учащихся постепенно продвигается от адекватно-фонемного написания к «актуальному сознаванию» известного правила и формирующегося в практической деятельности в условиях недоверия произношению. Явно выраженной становится устойчивость предпочтений в пользу *о* вместо *а*, *е* вместо *и*.

В четвёртом классе адекватно-фонемное написание отступает на второй план, одновременно усиливается тенденция актуализации известного правила. Степень осознанного применения правила зависит от длительности его изучения: орфограммы, изученные в предыдущих классах, обозначаются чаще правильно, чем неправильно. Орфограммы текущего года обучения обозначаются чаще неправильно, чем правильно.

Фактор членимости слова на морфемы первоначально не имеет для младшего школьника существенного значения, поэтому на протяжении длительного времени (первый — второй класс) равным образом велико число ошибочных написаний как в корнях (проверяемых и непроверяемых), так и в суффиксах, приставках. Лишь к четвёртому классу отмечается снижение числа ошибок в аффиксах, что говорит об актуализации правил на основе осознания морфемной структуры слова.

Теоретические орфограммы осваиваются младшими школьниками эмпирическим путём уже на начальной стадии обучения грамоте. Интуитивно осваиваются и некоторые практические орфограммы: обозначение окончания *-ый* имён прилагательных, безударных окончаний числа, рода и окончаний родительного падежа имён существительных

2-го склонения. Уместно привести по этому поводу ещё одно высказывание С.Н. Цейтлин: «Мы думаем, что дети сами строят собственную систему письма — подобно тому, как они строят грамматическую систему при опоре на получаемый инпут. Они осваивают эмпирическим путём практически все правила графики (кроме единичных исключений) и очень многие правила орфографии» [Цейтлин 2004: 34].

К концу обучения в начальной школе наиболее освоенными оказываются следующие орфограммы: правописание *жи-ши, чу-щу, ча-ща*, употребление заглавной буквы, правописание сочетания *чк, чн*, употребление мягкого знака для обозначения мягкости согласных, обозначение окончаний *-ые, -ие* имён прилагательных, употребление мягкого знака после шипящих на конце имён существительных женского рода, правописание предлогов.

Наиболее сложными на протяжении всех лет обучения в начальной школе оказываются две орфограммы, построенные на морфологическом принципе: правописание безударных гласных, проверяемых ударением, правописание звонких и глухих согласных. Можно предполагать, что освоение этих орфограмм сдерживается ментальным лексиконом и недостаточно развитыми морфемно-деривационными способностями учащихся.

В ряду наиболее сложных для освоения орфограмм оказываются также правописание личных окончаний глаголов первого и второго спряжения, правописание мягкого знака после шипящих в окончаниях глаголов второго лица, правописание *-тся / -ться* в глаголах третьего лица или неопределённой формы, падежных окончаний имён существительных. При распознавании и осмыслении сомнительных написаний такого типа ученику трудно восстановить в памяти, мобилизовать, выстроить в определённой последовательности те грамматико-орфографические сведения и понятия, без которых нельзя правильно обозначить искомую орфограмму.

Формирование орфографического навыка в начальной школе первоначально происходит на базе неосознанного компонента, а затем очень медленно приобретает черты осознанности. Доля интуитивного обозначения неизвестных орфографических задач является достаточно высокой на протяжении всех лет обучения. Доля осознанного применения (актуализации) правила начинает повышаться с третьего класса. Соотношение числа правильных и неправильных обозначений в рамках известного и неизвестного орфографического пространства представим в виде таблицы.

**Соотношение числа нормированных и ненормированных  
написаний школьников**

Класс	Всего орфографических задач	В т.ч. известных / неизвестных	Известные		Неизвестные	
			Решены правильно	Решены неправильно	Решены правильно	Решены неправильно
1	48	15/33	6 (40%)	9 (60%)	24 (72%)	9 (28%)
2	120	34/86	14 (41%)	20 (59%)	60 (72%)	24 (28%)
3	157	107/50	70 (65%)	37 (35%)	30 (60%)	20 (40%)
4	196	172/24	131 (76%)	41 (24%)	19 (79%)	5 (21%)

Таким образом, соотношение положительного и отрицательного материала говорит о положительной динамике в формировании орфографического навыка младшего школьника, постепенно развивающейся тенденции к актуализации известного правила: начиная с третьего класса, число правильных решений известных орфографических задач начинает преобладать над неправильными. Интуитивное решение неизвестных орфограмм во всех классах сохраняет высокие показатели. Доля осознанного решения орфографических задач, несмотря на положительную динамику, даже в четвёртом классе не превышает неосознанное.

Обратимся к анализу гендерной составляющей в общей картине орфографической грамотности младших школьников. Разный уровень освоения орфографии мальчиками и девочками предопределён психологическими факторами. По данным учёных, девочки младшего школьного возраста обладают более высоким уровнем вербальных способностей, памяти, внимания, усидчивости. Поэтому вполне закономерно, что их орфографический опыт оказывается более успешным на протяжении всех лет обучения. Это проявляется в обозначении как знакомых орфограмм, так и незнакомых. Способность к актуализации известного правила проявляется у девочек раньше, чем у мальчиков. У девочек сильнее выражена и орфографическая интуиция, о чём свидетельствует не только меньшее число ошибочных обозначений незнакомых орфограмм, но и тот факт, что «презумпция недоверия произношению» возникает у них раньше, чем у мальчиков. Показателен в этом плане также тот факт, что ошибки гиперкоррекции первоначально встречаются в работах девочек (второй — третий класс), у мальчиков появляются в третьем, а в четвёртом преобладают над ошибками такого

рода у девочек. Это говорит о том, что мальчики позднее начинают задумываться над правописанием.

Ошибки по невнимательности чаще делают мальчики. Они чаще делают графические ошибки (описки, пропуски букв), неправильно обозначают фонемы, которые находятся в сильных позициях. Это говорит о том, что внимание, память, воля мальчиков проявляется при письме слабее, нежели у девочек.

В 1 классе ошибки мальчиков превышают ошибки девочек в 2 раза, а к четвёртому классу — разница становится менее заметной. Соотношение числа ошибочных написаний в работах мальчиков и девочек представим в следующей таблице.

*Таблица 2*

**Соотношение числа ненормированных написаний мальчиков и девочек**

Класс	Количество учащихся: мальчиков / девочек	Количество ошибок в диктантах		Среднее количество ошибок в одной работе	
		Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
1	20/20	63 (69%)	28 (31%)	63:20=3,15	28:20=1,4
2	55/52	364 (62%)	223(38%)	364:55=6,6	223:52=4,2
3	39/39	275 (56%)	220 (44%)	275:39=7,5	220:39=5,64
4	34/34	251(53%)	220 (47%)	251:4=7,38	220:34= 6,47

По всем классам среднестатистическое число ошибок в работах мальчиков превышает количество ошибок у девочек, но постепенно разница сокращается, доля ненормированных написаний мальчиков к четвёртому классу уменьшается существенно.

Таким образом, межполовые различия в уровне орфографической компетенции в начальной школе объективно существуют. Несмотря на повышение орфографической компетенции мальчиков к концу начальной школы, неизменное лидерство принадлежит девочкам. Память, внимание, мышление мальчиков менее развиты, чем у девочек, и это заметно отражается на орфографическом опыте, что не должно восприниматься родителями и педагогами негативно. Мальчики за редким исключением по своему физиологическому и психическому развитию (и это касается в первую очередь учащихся начальных классов!), не могут быть столь успешными в усвоении орфографии. Следовательно, в оценке их учебной деятельности по этому предмету должен присутствовать дифференцированный подход, что не предусматривает современная методика.

## Литература

*Гвоздев А.Н.* К вопросу о роли чтения в процессе усвоения орфографии // Русский язык и литература в средней школе. — 1934. — № 4. — С. 4–19.

*Голев Н.Д.* О природе орфографической интуиции // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы междунар. конф., 14–16 марта 2002. — СПб., 2004. — С. 39–47.

*Голев Н.Д.* Русская орфография в аспекте речевого функционирования / Н.Д. Голев // Речеведение: научно-метод. тетради №2 / НовГУ им. Ярослава Мудрого. — Великий Новгород, 2000. — С. 68–77.

*Савельева Л.В.* Потенциал овладения школьниками орфографией и профессиональная готовность учителей к его реализации в обучении // Актуальные аспекты формирования и совершенствования лингвометодической компетенции учителя 1–4 классов современной школы: (к 210-летию со дня рождения РГПУ им. А.И. Герцена и 50-летию подготовки учителя начальных классов с высшим образованием): Сб. науч. статей всерос. научно-практич. Конф., 14–15 марта 2007 г. — СПб., 2007. — С. 148–154.

*Степанова Т.В.* Успешность усвоения орфографии: Гендерный аспект // Детство глазами психолога и педагога: Сб. научных статей / Сост. И науч. ред. А.М. Щетинина. — Великий Новгород, 2005. — С. 43–47.

*Степанова Т.В.* Орфографические трудности первоклассника // Российский лингвистический ежегодник. 2006. Вып. 1 (8): научное издание. — Красноярск, 2006. — С. 113–116.

*Степанова Т.В.* Фактор пола в освоении орфографии / Т.В. Степанова // Лингвистический сборник Сибири. Вып. 6. Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2004. — С. 204–208.

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

*Цейтлин С.Н.* К вопросу о возможностях спонтанного усвоения орфографических правил /С.Н. Цейтлин // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: материалы междунар. конф., Санкт-Петербург, 14–16 марта 2002 г. — СПб., 2004. — С. 30–39.

# СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ

*Е.А. Аввакумова (Барнаул)*

## Фонетические особенности детского словесного творчества

Наша работа посвящена изучению детского словесного творчества, а именно фонетических особенностей стихотворных произведений детей от 3 до 10 лет. Данный возрастной период представляет особый интерес в силу того, что словесные работы в указанном возрасте — редкое явление: дети пишут стихи, как правило, в подростковый период, а в более раннем возрасте реализуют творческие интенции через рисование и музыку.

Известно, что все дети на ранних этапах онтогенеза рифмуют слова (К. И. Чуковский считал, что повторение звуков детьми в возрасте до двух лет нужно ребенку для «экономии сил» [Чуковский 2005: 169]), однако «подлинный стих начинается там, где кончается автоматическое произнесение звуков и начинается смысл» [Чуковский 2005: 171]. Не случайно в специальной литературе указывается, что следует различать рифмотворство и поэтическое творчество детей [Левин 1992: 55]. Исследованием стихотворного детского творчества в лингвистическом аспекте, в том числе и фонетических особенностей, занимались В. И. Глоцер [Глоцер 1964], С. М. Лойтер [Лойтер 2002; 2005] и др. Г.М. Богомазов отмечал, что прежде чем ребенок добирается до смысла слов, он усваивает фонетические единицы языка: интонацию, ритм, гласноподобные звуки, квазислоги [Богомазов 2001: 270]. (Закономерно, что именно колыбельная — музыкально-литературный жанр — появляется первой в жизни человека: матери, инстинктивно знают, что надо говорить, а точнее — петь своим детям.) Поэтому появляются такие, например, произведения:

Бучики, мучики, дучики,  
Ручики, пучики, бум!  
Кушеньки вы, таракушеньки,  
Пученьки вы, марабу! [Чуковский 2005: 202].

Неудивительно, что и в самом детском творчестве звуковая форма играет весьма важную роль и имеет свои особенности. Материалом нашего исследования послужили стихотворные произведения, написанные детьми в возрасте от 3 до 10 лет: картотека составляет около ста творческих работ; рассматривались особенности использования гласных и согласных, сочетаемость звуков, как явление инструментовки — ритм, а также рифма.

В свое время К. И. Чуковский отмечал необыкновенную музыкальность и плавность детских стихов, которая создается, в частности, за счет того, что дети никогда не допускают труднопроизносимых стыков согласных. Не случайно он критиковал поэтов, написавших для детей строчки «**Пупс взбешен**», «**Вдруг взгрустнулось**», «**Ах, почаще б с шоколадом**» и под. К.И.Чуковский замечал: «Не мешало бы сочинителям подобных стихов поучиться у тех малышей, которым они царапают горло своими корявыми шебсшами» [Чуковский 2005: 327]. Если в стихотворениях поэтов-взрослых труднопроизносимые сочетания согласных встречаются как приемы усиления фонетической выразительности речи — достаточно привести несколько примеров из поэтического наследия Владимира Маяковского: «**В смокинг вштопорен...**» («Красавицы»), «**Под солнц двустволкой пала**», («Необычайное приключение, бывшее с Владимиром Маяковским летом на даче»), «**Версты улиц взмахами шагов мну**», «**Творишь, просветленных страданием слов**» («Флейта-позвоночник»), — то детским текстам, что подтверждает и материал собранной нами картотеки, скопления согласных несвойственны. Результаты статистического анализа согласных звуков также весьма показательны: они показывают преобладание в детских стихотворных произведениях звонких над глухими: звонкие составляют 58%, глухие — 42%.

Исследование рифмы в анализируемом корпусе текстов выявляет следующие закономерности. Доминирующее положение в детских стихах занимает использование женской рифмы, причем особенно ярко это прослеживается от 3-х до 5,5 лет: женская рифма в данном возрасте составляет 80 %, мужская же только 20% от общего количества употреблений. Позднее процентное соотношение несколько меняется: так, в 6–7 лет это 60% — 40% соответственно. Показательно, что у детей 8–10 лет наблюдается в одном стихотворении наличие только женской рифмы или же чередование женской и мужской в равном количестве. Стихотворения, написанные только с использованием мужской рифмы, в материале отсутствуют. Дактилическая рифма в нашей выборке составляет 30 %, она появляется — единичными вкраплениями — в стихах детей с 5-летнего возраста.



При изучении ритма нас, в первую очередь, привлёк вопрос, в каком возрасте дети прибегают к использованию того или иного ритма. Подтвердились данные К.И. Чуковского и Г.М. Богомазова о тяготе к хорее у ребенка [Чуковский 2005: 142; Богомазов 2001: 278]: действительно, в возрасте от трех до восьми лет дети в основном пользуются хореическим размером.

Я иду по улице  
В книжный магазин,  
А навстречу курица:  
— Здравствуй, гражданин!  
— Здравствуй, здравствуй, курочка!  
Как твои дела?  
Улыбнулась курочка  
И со мной пошла. (Алька, 5,5 лет)

Можно, однако, встретить отдельные стихотворения и строки, написанные ямбом.

Алтайский край, ты именинник,  
Не возраст семь десятков лет,  
Лесов, полей и гор великих  
Нигде в России лучше нет. (Алиса, 8 лет)

В возрасте от 8-ми до 10-ти лет ямб становится ведущим ритмом, а использование хорея отходит на второй план. В этом же возрасте наблюдается появление и трехсложных размеров:

Мама читает стихи, жмурится.  
«Похоже, из тебя ничего не получится.  
Комкости слов надо разглаживать,  
Рифму капризную облагораживать».  
Бабушка в руки тетрадку возьмет:  
«Милый мой гений!» — она пропоет.  
Чем же мои неудачи плохи?  
Нет! Все ж не зря я пишу им стихи! (Алексей, 8 лет)

Чрезвычайно часто трехсложные размеры сочетаются с ямбом или хореем, наблюдается большое количество облегченных стоп (пиррихийев), а иногда и сбой ритма (см., например, второй стих предыдущего примера). Сбой ритма, видимо, можно объяснить несовершенством владения стихотворными навыками, труднее обосновать «любовь» ребенка к перемене дактиля на ямб или анапеста на хорей. Следует заметить, однако, что К. И. Чуковский, остро ощущая эту закономерность, в «заповедях детским поэтам» советовал менять ритм: «Вырабатывая форму «Крокодила» (1916), я пытался всячески разнообразить фактуру стиха в соответствии с теми эмоциями, которые этот стих выражает: от

хорея переходил к дактилю, от двухстопных стихов — к шестистопным» [Чуковский 2005: 326].

Таким образом, в созданных детьми стихотворениях прослеживаются закономерности, связанные, на наш взгляд, со спецификой усвоения детьми речи в целом. Особенно эта связь заметна в ранний, дошкольный, период.

Общеизвестно, что маленькие дети очень любят стихи, но с возрастом число поклонников стихотворных форм уменьшается. Думается, что секрет этого феномена кроется в том, что малышей звуковая форма стиха привлекает больше, чем его содержание: они с упоением могут по несколько раз выпевать строчки считалочек *эники-беники ели вареники* или *урма-турма сентябряки*, абсолютно не интересуясь, кто такие *эники-беники* и что такое *сентябряки*. В более взрослом возрасте детям важно понять смысл, а так как далеко не каждое стихотворение в содержательном плане прозрачно и понимание его требует усилий, ребенок обращается к поэзии все реже и реже. Если при литературном развитии младших школьников учитывать особенности восприятия стихотворных форм детьми, а также их собственные стихотворные опыты, ситуацию, нам кажется, можно изменить в лучшую сторону.

## Литература

*Богомазов Г.М.* Современный русский литературный язык. Фонетика. — М., 2001.

*Глоцер В.И.* Дети пишут стихи. — М., 1964.

*Левин В.А.* Воспитание творчества. — Томск, 1992.

*Лойтер С.М.* Русская детская литература XX века и детский фольклор: проблемы взаимодействия. Автореф. дисс... д-ра филол. наук. — Петрозаводск, 2002.

*Лойтер С.М.* Поэтика детского стиха в ее отношении к детскому фольклору. — Петрозаводск, 2005.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 2005.

## **Дети-«писатели»: стереотипы и фантазия**

В речевом развитии ребенок движется от звука-слога к фразе и лишь гораздо позже к связному высказыванию, абстрагированному от ситуации «здесь и сейчас». Умение рассказывать истории важно для становления личности — не только социальной, но и речевой, «человека говорящего». Проблеме рассказывания историй посвящено большое количество лингвистических работ, как в России, так и за рубежом. При этом непременно затрагиваются психологические и дидактические аспекты проблемы.

Существует мнение, что рассказывание имеет психотерапевтическое действие и необходимо человеку в процессе социализации. Отсутствие возможности рассказывать о своих впечатлениях и переживаниях для человека подобно «социальной смерти», оно ведет к одиночеству [Quasthoff 1981: 288] Поэтому обучение монологической речи в детском возрасте приобретает особое значение.

Умение ребенка рассказывать формируется поэтапно: от базисных речевых актов через совместное, диалогическое, рассказывание (Geflecht-Erzählen) к монологическому рассказу [Wagner 1989: 50]. Это сложная задача, которая решается на уроках развития речи, на уроках чтения и в процессе обучения младшего школьника в целом. Большую роль в формировании дискурсивной личности играет письмо.

В настоящем докладе мы обратимся к письменному творчеству немецких детей, к проблеме взаимодействия двух факторов — стереотипов и творческой неординарности в детских текстах. И то, и другое проявляется в лексической стороне речи (проблема интертекстуальности, или, как сегодня принято говорить, прецедентности) и в композиционном построении текста.

Записывать истории дети начинают, едва овладев графикой письма. Придя в школу, ребенок, как правило, имеет желание писать. Но это желание, к сожалению, быстро угасает при столкновении с трудностями графики и правописания. Как отмечает Л.С. Выготский, сама технология письма является процессом гораздо более медленным, чем говорение, и отсутствие достаточно развитых навыков письменной речи, а также страх перед ошибкой отвращает ребенка от письменного словесного творчества [Выготский 1930: 46].

Проникновение Интернета в каждый дом дает детям уникальную возможность выразить себя в письменном творчестве, не боясь назван-

ных трудностей. Для этого в Германии, в частности, организуются мастерские и летние школы творческого письма, существует целый ряд сайтов, детских электронных журналов, куда дети могут писать. С начала 90-х годов в ряде издательств Германии появились первые книги под рубрикой «дети пишут для детей» (“Kinder schreiben für Kinder”).

Позитивным фактором, способствующим развитию детского литературного творчества в Германии, можно считать изменения в школьной дидактике обучения письму. Наметившаяся с конца девяностых годов тенденция к выбору аутентичных типов текстов для письма, толерантность в отношении ошибок при написании детьми связных текстов [Steinig 2002: 98], будит интерес и стремление ребенка к письменному творчеству. Овладение письмом, пишет В.Штайниг, — это гораздо больше, чем обладание способом, с помощью которого ребенок получает доступ к предметам письменной культуры, к письменной коммуникации. Это означает изменение в когнитивном развитии ребенка [там же: 97]

Описывая необычное, фантазируя и придумывая, ребенок отображает свой реальный мир, свои желания и стремления. Человек не может выдумать ничего такого, чего бы уже не содержалось в его голове, то есть в мышлении и в языке. Границы моего мира — это границы моего языка. Этот постулат Витгенштейна дети испытывают и проверяют ежедневно, экспериментируя, играя языковой формой, перестановкой понятий. Ассоциативные связи в ментальном лексиконе ребенка приводят к неожиданным образным сравнениям, что связано с переживанием конкретной ситуации, которая «отпечатывается в памяти яркой картинкой и всплывает неожиданно» [Завьялова 1997: 22]

Творчество и стереотип только на первый взгляд взаимоисключающие явления. Творчество связывают с понятием фантазии. Языковое творчество ребенка связано с творчеством как качеством мышления. Отметим, что младший школьный возраст является возрастом преодоления эгоцентризма в мышлении, поведении и речи. Это возраст познания и самопознания личности. Процесс познания, в который погружен ребенок с начала школьного обучения, есть и процесс формирования личности. А любое познание, по мнению Н.А. Бердяева, есть процесс творческий. Анализируя процесс самопознания, Н.А. Бердяев подчеркивает, что «творчество противопоставлено эгоцентризму», оно есть «обращенность к преображению мира, к новому небу и новой земле» [Бердяев 1991: 221].

Л.С. Выготский считает воображение началом всякого творчества и подчеркивает при этом, что каждому периоду детства свойственна своя форма творчества [Выготский 1930: 10]. Для школьного возраста

самым характерным, по мнению ученого, является литературное, словесное творчество. Л.С. Выготский отрицает бытующее мнение о том, будто у детей воображение богаче, чем у взрослого человека. Воображение зависит от имеющегося опыта общения со средой и от знаний — следовательно, у ребенка оно беднее, чем у взрослого. Другое дело, что ребенок больше доверяет «продуктам своего воображения и меньше их контролирует» [там же: 28].

Следует отметить, что пик детского литературного творчества исследователи относят к началу подросткового возраста. Сегодня, судя по публикациям на германских детских сайтах, 8-10-летние «писатели» не отстают от тинэйджеров.

Каким образом пишущий ребенок реализует свою потребность в творчестве, где он черпает «строительный материал» для своих сочинений? На помощь ему приходят стереотипы.

Стереотип — «неизменный общепринятый образец, которому следуют, шаблон, трафарет», «устойчивое представление ..., сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта» [Захаренко 2003: 608]. Языковое клише, штамп, stereotyped expression — «избитое, шаблонное, стереотипное выражение, механически воспроизводимое либо в типичных речевых и бытовых контекстах, либо в данном литературном направлении, диалекте и т.п.» [Ахманова 1969: 197].

Совершенно очевидно, что ребенок, овладевая речью, не может двигаться иначе, чем через усвоение стереотипов — речевых и поведенческих. Стереотипы — они же правила — усваиваются ребенком через чтение: сказка, загадка имеют строгие правила построения, образец, которому подражают. Ребенок четырех-пяти лет, сочиняя свою первую сказку, следует стереотипу: обязательный заголовок текста, начало, кульминация, конец. Вот один из таких рассказов: «Тэдди, мой хомячок. Книжка от Макса для моей сестры. Однажды утром Тэдди проснулся в своем домике, потянулся и посмотрел на меня. Он опять спрятался в свой домик. Тэдди устал» (подчеркнуты элементы композиционной схемы рассказа). Мальчик записывает рассказ под нарисованной им же картинкой, отображая в графике в основном согласные звуки: EiNSMOGzAwRDTäDi / auSSAMNHEuSChNONT / RÄCTSchONTKöDMChAN. Его текст является, по сути, транскрипцией звуковой стороны речи: Eines Morgens erwachte Teddy / aus seinem Häuschen und / reckte sich und guckte mich an [http://www.blinde-kuh.de/geschichten/ami-regenbogen.htm].

Дети младшего школьного возраста используют образы детской литературы и телепередач (*Вампир Рюдигер*, *Майкл Джексон*), клише сказочных текстов, рекламы и фольклора. В докладе будут представлены

нарративные тексты детей разного возраста (от 8 до 11) и показана их динамика. Материал показывает, что стереотипные фразы и представления, модифицируясь в созданных детской фантазией сюжетах, приобретают новые коннотации, способствуя, таким образом, формированию языкового чутья ребенка.

### Литература

*Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. — М., 1969.

*Бердяев Н.А.* Самопознание: Опыт философской автобиографии. — М., 1991.

*Выготский Л.С.* Воображение и творчество в школьном возрасте. — М., 1930.

*Завьялова М.В.* Сравнение детских вербальных ассоциаций с ассоциациями взрослых, больных афазией // Проблемы онтолингвистики. — СПб., 1997.

*Захаренко Е.Н.* Новый словарь иностранных слов / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова. И.В. Нечаева. — М., 2003.

*Steinig W.* Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung / Wolfgang Steinig, Hans-Werner Huneke. — Berlin, 2002.

*Quasthoff U.M.* Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen // Dialogforschung. — Düsseldorf, 1981.

*Wagner K.R.* Individuelle Profile beim Erzählerwerb / K. R. Wagner, Chr. Steinsträter // Erzähl-Erwerb. — Bern; Frankfurt a.M., 1989.

***Т.О. Гаврилова (Санкт-Петербург)***

## **Чтение детям: родительские стратегии и стереотипы**

В коммуникации взрослый-ребенок чтение занимает важное место. Отношение к чтению является частью культурной модели, принятой в конкретном обществе. Впрочем, в рамках одной культуры отношение к книге также может быть разным. Представление об образовательной ценности чтения, например, может по-разному проявляться в повседневной жизни и стратегиях воспитания детей в семьях, относящихся к разным социальным группам: чтение может восприниматься как неотъемлемая часть повседневной жизни, источник информации об окружающем мире; книга может считаться важным атрибутом образования, мало связанным с реальностью; наконец, книга может быть полностью вытеснена из повседневной жизни непосредственным человеческим общением, оставаясь при этом символом образования [Heath 1982].

Русскоязычные родители относятся к чтению детям весьма серьезно: выбор книг, их качество, желание/нежелание ребенка слушать или читать самостоятельно — эти вопросы часто обсуждаются на родительских форумах в интернете и при непосредственном общении. При этом практика чтения и отношение к чтению, по-видимому, зависит от разных социальных параметров (см. [Гаврилова 2003; Гаврилова 2008]). С социолингвистической точки зрения интерес представляет не только само речевое поведение родителей в ситуации чтения, но также их стереотипные представления о том, как именно они читают, и о том, какой должна быть детская книга.

В настоящем исследовании будут затронуты лишь некоторые вопросы, касающиеся родительских стереотипов, связанных с чтением. Материалом послужили записи речи взрослых, адресованной маленьким детям, а также результаты небольшого опроса, проведенного на одном из родительских интернет-форумов. В опросе принял участие 201 чел. — матери маленьких детей (возраст от 8 месяцев до 3 лет), им предлагалось ответить на ряд вопросов о ситуациях, в которых они читают ребенку, о любимых и нелюбимых книгах (с указанием причин), о частоте чтения (как часто читают ребенку и достаточно ли, с точки зрения мамы, такого чтения в таком количестве). Полученные данные подтверждают серьезное отношение матерей к чтению (они вдумчиво подходят к выбору детской литературы, гордятся интересом ребенка к чтению, достаточно категорично высказывают свои суждения по поводу недостатков детских книг; показательна и активность, проявленная участницами форума), а также показывают высокую степень родительской неуверенности, связанной с количеством чтения ребенку: 39% опрошенных полагают, что необходимо или желательно читать больше, чем это делают они (см.: [Гаврилова 2008]).

Принявшим участие в опросе было также предложено выполнить задание, приняв следующую ситуацию: «Представьте себе, что Вы решили писать книги для детей. Попробуйте коротко изложить историю про деда Мазаю и зайцев (для детей от года до 3-х). Пожалуйста, не привлекайте ребенка в качестве слушателя». Сюжет с дедом Мазаем и зайцами был выбран по нескольким причинам: он знаком носителям русского языка, даже если они не читали стихотворения Н.А. Некрасова, но в то же время это не самый актуальный текст, следовательно, можно не опасаться появления в придуманных текстах точного пересказа или цитат. Таким образом, в распоряжении участниц были персонажи и некоторое представление о произошедших с ними событиях (у кого-то ближе к литературному источнику, у кого-то — дальше от него), что должно было облегчить задачу порождения текста. Цель задания —

выяснить, как взрослые (в данном случае — мамы) представляют себе книжный текст, адресованный ребенку.

Предложенное задание выполнило 109 человек (т.е. 54% опрошенных). Анализ полученных текстов показал наличие двух основных тенденций: сделать рассказ проще и сделать его более художественным. Примером доминирования второй тенденции может быть один из текстов, который начинается следующим образом:

«Шалунья Девочка-Весна потянула за покрывало, которым заботливо укрыла лес Ледяная Дева, засмеялась теплым ветерком и журчанием первых несмелых ручейков, и лес ожил. Заворочался в своей берлоге царь северного леса — Медведь, на опушке из сугроба проглянули первые подснежники, и зайчата, норка которых была невдалеке от берлоги медведя, поняли, что на пороге пора зеленых лугов и игр с утра и до самого заката. Мама-зайчиха говорила им, что пока их шубки не сменят цвет с белого на серый и весна полностью не придет в лес, нельзя уходить далеко от норки <...>».

Стремление «украсить» текст за счет подробной разработки сюжета, активного использования образных средств, как кажется, несколько противоречит стремлению донести до маленького ребенка основной смысл истории. По-видимому, книжность текста, принадлежность его к литературе является для мам не менее важной, чем его доступность для детского понимания.

Остановимся на одной из выявленных особенностей созданных рассказов — использовании прилагательных. Количество прилагательных в текстах варьируется от 0 до 19. Как правило, прилагательных нет или совсем немного (1–3) в коротких рассказах, ориентированных на простое изложение сюжета. Активное употребление прилагательных может, с одной стороны, делать текст более художественным, а с другой, приблизить его (и формально и содержательно) к раннему варианту *baby talk* (регистру общения с детьми), основной целью использования которого является не донесение до ребенка информации, а само поддержание коммуникации. В раннем *baby talk* прилагательные используются достаточно активно, так как взрослый говорит не столько о событиях, сколько о людях, предметах, а также об их качествах, в частности, повышая, таким образом, эмоциональность текста (см. [Гаврилова 2007]). Ориентированность написанных рассказов на стилистику *baby talk* подтверждается и тем, что наиболее частотными оказались прилагательные «добрый» (51) и «маленький» (43). По числу употреблений эти прилагательные значительно обогнали все прочие: следующее по частотности прилагательное «большой» встретилось всего 19 раз. Если использование прилагательного «добрый» отчасти обу-



словлено предложенным сюжетом (дед Мазай спас зайцев, а значит, он добрый), то активное употребление прилагательного «маленький» как будто не навязывается логикой самой истории про спасение зайцев и может быть объяснено именно влиянием регистра общения с детьми, где «маленький» является одной из самых частотных характеристик.

### Литература

*Гаврилова Т.О.* Baby talk в детской литературе: к проблеме стереотипа (на материале литературных бестиариев) // Детский сборник: статьи по детской литературе и антропологии детства. — М., 2003. — С. 440–445.

*Гаврилова Т.О.* Книга в коммуникации «взрослый-ребенок» // VII выездная школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи». Материалы. — Череповец, 2008. — С. 77–85.

*Гаврилова Т.О.* Типы текстов в регистре общения с детьми // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007. — С. 384–402.

*Heath S.B.* Protean shapes in literacy events: evershifting oral and literate tradition // Tannen D. (ed.) Spoken and written languages. — Norwood, NJ: Ablex, 1982. — P. 91–117.

*Э.В. Дорофеева (Санкт-Петербург)*

## Пути зарождения и формирования детского текста\*

Поскольку становление детской языковой личности происходит под воздействием и при взаимодействии с взрослым носителем языка, то и происхождение детского текста подвержено тем же тенденциям, т.е. берет начало из онтологически первичной, пратекстовой формы организации речи — разговорного диалога. Мы исходим из того, что детский текст рождается во взаимодействии инициативных реплик взрослого и ответной реакции ребенка, поэтому исключить из рассмотрения диалог «ребенок — взрослый» невозможно. Единицей анализа в нашей работе (анализируется речь детей раннего возраста, до трех лет) является не только реплика ребенка, но и диалогическое единство в целом, а главной задачей становится проследить зарождение детского монологического текста — на разных этапах согласно разным коммуникативным ситуациям. Материал, на основе которого делаются наши наблюдения — записи спонтанной речи, а также расшифрованные ви-

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

део- и аудиозаписи речи детей, фиксируемой в течение нескольких лет их жизни (Фонд данных детской речи кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена).

Формирование текстовой компетенции ребенка — это сложный многоэтапный процесс, включающий в себя разные типы коммуникативных ситуаций. Представляется необходимым рассмотреть две наиболее важных коммуникативных формы взаимодействия взрослого и ребенка, различающихся на основе того, кто является инициатором диалога.

### **1. Инициатором общения выступает взрослый.**

Первая иницирующая реплика в диалоге принадлежит именно ему — ребенок, в лучшем случае, лишь «отзывается» на предложенную тему. В данном случае детские монологические тексты носят следующий характер. Возраст 15–19 месяцев: констатирующие однословные, чаще всего, номинативные высказывания с интонацией перечисления, зачастую являющиеся копированием речи взрослого, изобилующие лексическими повторами, однотипностью речевых структур. Пример: М.: *Вот это вот кто?* (на странице птички) Р.: *Мими* [мышка]. М.: *Птички?* Р.: *Тити* [птички]. М.: *Птички что делают? Летают?* Р.: *Тают* [летают]). Возраст 24–29 месяцев: появление двусловных высказываний значительно расширяет «детскую часть» диалогического единства, появляются маркированные показатели цельности и связности (союзы: *а, и, чтобы* и др., межфразовые частицы: *а, да*), единство референции — прежняя констатация приобретает характер повествования, но выбор темы высказывания во многом диктуется взрослым, ситуацией общения. Пример. Вз.: *Расскажи, что здесь.* Р.: *Гуси. И вот на дереве. И дерево, а потом, а потом вот дерево, а потом вот тряпочка* (тряпочка — похоже, так названо гнездо), *а потом (...)* *а киска, а потом тряпка, а потом дерево, а потом птичка.* Вз.: *Что здесь происходит? Кто что делает?* Р.: *Птичка убила кошечку.*

Решающим, на наш взгляд, является тот факт, что ребенок в редких случаях, в силу несформированных коммуникативных навыков, прибегает к смене выбранной для диалога темы, поэтому ему ничего не остается, кроме использования всего арсенала доступных лексических средств по заданному взрослым направлению. В данном случае это, скорее всего, сюжетная рамка, созданная взрослым и наполненная ребенком ключевыми словами и фразами, нежели полноценный текст. Тем не менее, это чрезвычайно важный этап в становлении текстовой компетенции ребенка.

Здесь, на наш взгляд, важно отметить роль речевой тактики взрослого партнера в диалоге. Особенности речи взрослого согласуются с

уровнем когнитивного, коммуникативного и языкового развития ребенка, ориентированы на основные задачи коммуникации. Особенностью речи взрослого является усиленное использование лингвистического дейксиса:

- Для привлечения ребенка к теме разговора (на ранних этапах это, прежде всего, называемый предмет) используются предложения типа: «Это хрюшка». «Это же кукла» и т.д., а также большое количество вопросов, также указывающих на предмет разговора. Это разного рода вопросы, требующие подтверждения: «Это кто? Это дядя?», «Это машинка?», «Это что у зайчика? Морковка?» и т.д.

- Для привлечения внимания к действиям с названным предметом с целью, во-первых, удержать внимание ребенка на обозначенной теме, во-вторых, развить линию сюжета, взрослым используются большинство структур с «что» и «как»: «*Что* делает куколка?», «Давай я покажу, *как* это двигается», «*Как* слоник делает, *что* делает?» «А дальше *что* делает?» и т.д.

- Особый механизм «возвращения к теме» состоит в соответствующем ответе на предыдущее высказывание (*а*), либо выстроенное таким образом, чтобы вызвать нужный ответ (*б*): а) Значит, зайка боится волка, б) Волк чего хочет? Хочет съесть зайку? — *Да, зайтика кусают.*

Следует отметить, что выделенные особенности характерны для речи взрослого, обращенной к ребенку раннего возраста (до 2-х лет). В процессе взросления маленького коммуниканта тактики взрослого, направляющего своё действие на развитие более сложных сторон текстовой компетенции ребенка, постепенно меняются. В подобных ситуациях ребенок получает своеобразный урок построения текста, приобретает навыки, которые в полной мере реализуются, когда ребенок, так сказать, принимает условия общения либо сам выступает его инициатором.

## **2. Иницирующая реплика принадлежит ребенку.**

Подобные тексты представляют для нас наибольшую значимость и интерес, поскольку коммуникативное намерение начать диалог свидетельствует о готовности ребенка к его поддержанию и развитию. Именно в этой ситуации в возрасте 24–27 месяцев у детей наблюдается появление развернутых реплик, обладающих основными свойствами монологических текстов: единство референции (анафорические и катафорические отношения); лексическое единство (повторение в тексте обозначений рассматриваемого предмета); единство коммуникативной перспективы; временное единство; единство «точки зрения». Между репликами ребенка взрослый может вставлять лишь междометия одобрения. Пример: Р: *Жил-был видовит.* Вз.: *А дальше что?* Р: *Он любил высоко-высоко! И однажды он влетел вот так в... высоко-высоко! Что по-*

пал на звезду. Вз.: *И дальше что?* Р.: *А...а на звезде жила Мэи своей овечкой. Постучался к ним в гости: «Тук-тук». — «Кто там?» — «Вот к вам... Нельзя ли к вам в гости?» Мэи наклыва на стол и они сели вдвоем пить чай. Она ска..[сказала]: «Ты хочешь гленка?» — «Гленка?» — «Хочу!» — «Вот тебе гленка». И он ам-ам — и съел гленку. Полетела... Он улетел домой. Всё!* До этого момента (15–19 месяцев) ребенок еще не учитывает точку зрения слушающего, но зато, используя слова, выстраивает фразу так, чтобы его поняли. Он заинтересован в общении и использует для этого самые мощные средства коммуникации, выявляющие предмет, объект разговора для другого (Р.: *Уна'с зазгли' аганёк. У Капи зазгли' аганёк. Фсе' зазгли' аганёк. И в ла'фьки зазгли' аганёк. Та'м зазгли' аганёк цюзы'!*).

Интересным в данной коммуникативной ситуации является факт выбора и смены ребенком темы разговора: сначала (до 19 месяцев) это событие, которое происходит скорее в момент разговора или только что описано взрослым, в дальнейшем (2 года и более) — это уже некие собственные представления ребенка о ситуациях и действиях. Главным фактором успешности создания текста, на наш взгляд, является именно инициатива ребенка в организации повествования. Но следует учитывать и тот факт, что часто ребенок начинает говорить о том, что ему уже хорошо известно. Иными словами, подбирает тему согласно доступным ему средствам выражения. Смена тем происходит либо под влиянием ситуации (появление в поле зрения нового предмета, явления, события) (15–19 месяцев), либо согласно нормативным принципам развития повествования (24 месяца и более).

Следует заметить, что обе вышеназванные ситуации общения необходимы для развития текстовой компетенции ребенка: в первой он, следуя за взрослым, приобретает необходимые навыки построения текста, а во второй — «оттачивает мастерство». Многочисленные повторы, переспросы, поощрения, к которым прибегает взрослый в первом случае, становятся для ребенка своеобразными акцентами и сигналами, к которым он обязательно обратится в своей речи. Непосредственное копирование осуществляется только на самых ранних этапах, затем это — лишь нормативный показатель, образец, которому нужно следовать. Интересно, как иногда в двух этих ситуациях взрослый и ребенок меняются местами, поддерживая беседу в первом случае лишь репликами безучастного согласия, во втором — репликами поощрения.

Таким образом, в результате анализа различных форм диалогического взаимодействия взрослый + ребенок (до 3-х лет) можно выявить некий механизм «зарождения» детского монологического текста. В общении с взрослым на пути формирования обозначенных выше навыков ребенок проходит определенные этапы.

### 1. «Этап копирования» (15–19 месяцев).

Ребенок учится выбирать тему повествования, следуя за репликами взрослого, фиксируя те акценты, которые тот расставляет; расширяет сферу референции, используя многочисленные повторы, к которым прибегает взрослый. Выбранная взрослым тема зачастую не поддерживается, сюжетные линии быстро обрываются. Ребенок на этом этапе идет вслед за взрослым, выбирая из его речи необходимый «строительный материал».

### 2. «Этап конструирования» (24–27 месяцев).

Ребенок «примеряет» к своим речевым навыкам усвоенные ранее формы и нормы. В его арсенале уже достаточно средств, чтобы выразить свою мысль, выстроить сюжетную линию. На этом этапе дети активно вступают в коммуникацию, как бы упражняясь в новом мастерстве, могут сменить тему в разговоре. В речи появляются объемные реплики-высказывания с четко выдержанным сюжетом, композицией и структурой. Темы не сменяют друг друга хаотично, а подчинены определенному роду отношениям (последовательная смена тем или начальный этап выделения макро— и микротемы).

### 3. «Этап совершенствования» (от 27 месяцев).

На этом этапе ребенок способен порождать высказывания высокой степени сложности. Это уже своего рода макротексты, полноценные монологи с выстроенным сюжетом, соблюдением композиционных параметров, видо-временного плана, выявленной оценочной доминантой, обладающие определенными жанровыми особенностями. Конкретные коммуникативные цели воплощаются в разных типах текстов или формируются ребенком в процессе произнесения, если речь спонтанна, в соответствии с ее задачами. Каждый смысловой отрезок — микротекст — выполняет функцию, отведенную ему в конкретном тексте в соответствии с замыслом автора.

Необходимо отметить, что границы указанных этапов весьма подвижны и неоднозначны. Диалог взрослого с ребенком носит характер сотрудничества — зачастую не понятно, кто идет вслед за кем. Здесь сложно вычленить элементы: ребенок выбирает тему высказывания, выделяя его цель под руководством взрослого, и овладевает способами выражения пропозиции, структурируя микроситуацию, и старается сразу же выразить связь между ситуациями, для чего в дальнейшем требуются средства межфразовой связи. Строительство текста идет параллельно со строительством структуры самой пропозиции. Создается связь между пропозициями, которая может быть представлена сложным предложением, а может — и отдельными связанными между собой высказываниями.

Таким образом, путь рождения детского текста включает в себя стадии накопления, усложнения и структурирования «речевого опыта», полученного в результате диалогического взаимодействия с взрослым.

### Литература

*Горелов И.Н.* Проблемы функционального базиса речи в онтогенезе. — Челябинск, 1974.

*Исенина Е.И.* Дословесный период развития речи у детей. — Саратов, 1986.

*Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый-ребенок». — СПб., 2006.

*Кольцова М.М.* Ребенок учится говорить. — М., 1979.

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

*Тарковская И.В.* Речевые повторы в диалогической речи детей и взрослых // Филологические этюды: Сб. науч. ст. молодых ученых. Вып. 2. — Саратов, 1998. — С. 178–180.

*А.Н. Корнев (Санкт-Петербург)*

## Стратегии обработки текста при чтении: онтогенетический аспект

Психологические механизмы понимания текстов изучены еще недостаточно. Онтогенетический же аспект данной проблемы практически не исследован. Основная масса работ, относящихся к онтогенезу понимания речи, затрагивает лишь самые ранние его этапы. Весьма мало сведений о формировании навыков понимания письменных текстов при освоении чтения и стратегиях, которые используются детьми для понимания текста. Употребляя термин «стратегия», мы сознаем его многозначность. В частности, стратегией называют способ или сочетание способов, используемых для эффективного извлечения информации из текста. Целесообразно различать два аспекта этого понятия: подсознательный (т.е. операциональный) и сознательный (метакогнитивный). Подсознательный уровень регуляции операциональной структуры процессов обработки текста при чтении присутствует всегда. Например, опора на угадывание при чтении — это своеобразная стратегия. В зависимости от уровня владения техникой чтения и некоторых особенностей текста ребенок будет в большей или меньшей степени опираться на угадывание. Метакогнитивный уровень — это сознательный выбор стратегий анализа текста в зависимости от его структуры

и содержания, целей и условий, в которых протекает акт чтения (например, чтение в условиях лимита времени на работу с текстом). По-видимому, этот уровень формируется в онтогенезе достаточно поздно. Более того, возможно, не у всякого взрослого читателя этот уровень присутствует. Наконец, иногда стратегиями называют методы обучения детей анализу текста (это представляет педагогический аспект проблемы, который выходит за рамки темы настоящей публикации).

Изучение операционального уровня стратегии обработки текста тесно связано с исследованием механизмов понимания текста. Обычно различают как минимум два уровня обработки текста при чтении: лексический и собственно текстовый. М.Бирвиш [Бирвиш 1988] предлагает различать 4 уровня понимания: 1) фонетический, 2) синтаксический, 3) семантический и 4) понимание в контексте. Применительно к детям изучен преимущественно лексический (он же фонетический) уровень. Существующие традиции в подходах к оценке понимания текста различаются в случаях нормы и патологии. Оценка понимания в ходе диагностики нарушений чтения обычно ограничивается лексическим уровнем, оценка понимания в школьной практике ориентирована на текст. Однако в последнем случае анализируется нечто суммарное, недифференцированно по отношению к уровням понимания.

Главным в процессе распознавания текста при освоении чтения часто считается овладение операциями декодирования, т.е. распознаванием графических слов и соотнесением их с единицами устного лексикона<sup>1</sup>. Понимание рассматривается как суммарный результат распознавания слов [Perfetti, Landi, Oakhill 2005: 6]. Многие авторы полагают, что дальнейшее в анализе семантики текста происходит по законам понимания устных высказываний. Однако на разных этапах овладения чтением вес устноречевого компонента различается. На начальном этапе корреляция между пониманием прочитанного и уровнем развития устной речи чрезвычайно низкая. В старших классах она уже равняется 0,90 [Perfetti, Landi, Oakhill 2005: 6]. Уровень понимания текста, которого достигает ребенок, зависит еще от нескольких детерминант: объема оперативной памяти на фразовый материал, способности к обобщенным умозаключениям<sup>2</sup>, сформированности мониторинга понимания [Hacker 1997: 5; Perfetti, Landi, Oakhill 2005: 6]. В серии экспериментов удалось доказать, что наиболее значимыми для качества

---

<sup>1</sup> Более подробно эти исследования освещены в нашем обзоре [Корнев 2008].

<sup>2</sup> Имеется в виду способность понимать интегральный смысл текста (в отличие от буквального) и подтекст.

понимания являются способность к обобщенным умозаключениям и сформированность мониторинга понимания при чтении [Oakhill, Cain, Bryant 2003: 8]. При сопоставлении 3 групп учащихся (7, 9 и 11 классов) с разным уровнем навыка чтения оказалось, что с увеличением возраста и уровня сформированности навыка чтения эффективность мониторинга понимания растет. Способность произвольно менять стратегию чтения в разной степени развита у детей с высоким и низким уровнем навыка чтения. В эксперименте инструкция «обращать внимание на смысл» повысила качество мониторинга только у детей с высокими показателями навыка чтения [Hacker 1997: 5].

Во многих работах, посвященных чтению художественных текстов, имплицитно подразумевается, что понимание есть не что иное, как постижение того смысла, который автор вложил в текст при его создании. Идеальный читатель, таким образом, это тот, кто максимально полно понял содержание и смыслы, вложенные автором. На этом принципе, по существу, построено и школьное обучение на уроках литературы.

В последние несколько десятилетий был проведен ряд исследований, которые заставили усомниться в правомерности вышеописанной позиции [Ван Дейк, Кинч 1988]. В рамках конструктивистского направления в изучении процессов понимания была предложена концепция интерактивного характера взаимодействия читателя и текста и активной роли читателя в интерпретации текста. Согласно этой теории не только смысл, но и значение текста при его восприятии являются результирующей взаимодействия графического текста (text base), с одной стороны, и базовых знаний и представлений читателя о мире (knowledge base), его индивидуального жизненного опыта — с другой [Ван Дейк, Кинч 1988]. Другими факторами, влияющими на понимание, являются структурная организация текста, его лексический состав, синтаксические характеристики фраз и пропозициональная плотность текста [Park 1999]. Было введено такое понятие, как «читабельность» текста (readability of text).

Сторонники концепции конструирования смысла и значения текста читателем полагают, что мотив и цель чтения, как познавательной деятельности, должны существенно влиять не только на результат, но и на процесс обработки текста. Эта гипотеза получила подтверждение в ряде экспериментальных исследований. В одном из них, например, у детей и взрослых изучалось время опознания слов предложения в зависимости от целевой установки. Слова последовательно появлялись на экране компьютера, а испытуемые могли сами произвольно регулировать время экспозиции. В одном случае ребенку предлагалось после прочтения дословно воспроизвести фразу (стратегия воспроиз-



ведения), а в другом — дать ответ типа «истинно — ложно» (стратегия понимания). Эксперимент показал, что смена задач влияет на используемую читателем стратегию, время опознания и разброс этого показателя в разных словах фразы. При чтении на понимание (ответ типа «истинно — ложно») испытуемые из группы с быстрым пониманием читали быстро, затрачивая примерно одинаково времени на разные слова фразы. При чтении на воспроизведение испытуемые проявляли меньшую торопливость, задерживались на некоторых словах. Большинство детей, не овладевших способностью перестраивать стратегию в зависимости от задачи, читали, используя «смесь» нескольких стратегий [Aaronson, Ferres 1984]. Таким образом, при исследовании стратегий чтения у детей, полученные результаты необходимо соотносить с типом задачи, поставленной экспериментатором. Их приложимость к другим ситуациям может быть ограничена.

На основании материалов, полученных при исследовании взрослых [Vipond, Hunt 1984], описываются такие стратегии, как «ориентированная на суть дискурса» (point-driven), «ориентированная на историю» (story-driven) и «ориентированная на получение информации» (information-driven). Имея в виду практику школьного обучения, правомерно добавить «чтение с установкой на репрезентацию».

## Литература

- Бирвиш М.* Насколько линейно упорядоченной является языковая обработка // Новое в зарубежной лингвистике. Вып XXIII.— М., 1988.— С. 93–152.
- Дейк Т.А. ван, Кинч В.* Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып XXIII.— М., 1988.— С. 153–11.
- Корнев А.Н.* Современные представления о механизмах чтения // VII выездная школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи»: Материалы / Отв. ред.: Е.В.Грудева, Р.Л.Смулаковская. — Череповец, 2008. — С. 103–109.
- Aaronson D., Ferres S.* Reading strategies for children and adults: Some empirical evidence // J. of Verbal Learning and Verbal behavior. — 1984. — V. 9. — P. 700–725.
- Hacker D.J.* Comprehension monitoring of written discourse across early-to-middle adolescence. — Reading and Writing. — 1997. — V. 9. — P. 207–240.
- Perfetti Ch., Landi N., Oakhill G.* The acquisition of reading comprehension skills /M.J.Snowling, C.Hulm (Eds.) The science of reading: A handbook. — Oxford: Blackwell, 2005. — Chapter 13.
- Hye-Sook Park* Effect Of Item Text Characteristics On Children's Growth In Reading Ph.D. Dissertation, Michigan State University, 1999.
- Oakhill J.V., Cain K., Bryant P.* The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills.— Language and Cognitive Processes. — 2003. — P. 18. — P. 443–468.
- Vipond D., R. Hunt* Poetics. — 1984. —V. 13. — P. 261–277.

## «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве

Человек, приступающий к освоению нового дела, всегда вынужден на первых порах подражать известным образцам и лишь потом, как следует освоив эти образцы, может от них отталкиваться. Бесспорно признавая тот факт, что ребенок самостоятельно конструирует систему родного языка, нельзя все же не заметить, что в самом начале развития (и языкового, и литературного) дети в большей или меньшей степени выступают как подражатели и имитаторы, черпая из речи взрослых слова и грамматические модели. С.Н. Цейтлин пишет: «Имитирование языковых структур оказывается способом их ввода в собственную языковую систему, способом усвоения, или, как говорят, «присвоения» языка» [Цейтлин 2000: 39].

Ребенок может позаимствовать из инпута не только отдельные общепотребительные слова и модели их изменения, но и любимые выражения, жесты и речевые приемы взрослых. Если цитата оказалась достаточно велика или окрашена слишком яркими индивидуальными красками либо ребенок, повторяя внешнюю форму, недостаточно понял изначально заложенное в нее содержание, возникает комический эффект, а вторичность слова в речи детей становится очевидной для наблюдателя.

Возникать в речи ребенка цитата может и вполне оправдано, в подходящих бытовых ситуациях [Елисеева 2008: 24] и совершенно, на взгляд стороннего наблюдателя, случайно, например, в связи тем, что ребенок услышал знакомое слово или даже слово, созвучное со знакомым: Взрослый: *Ты, Аля, кушай варенье*. Ребенок: *Не нравится угощенье*<sup>1</sup> (Аля 1;7, ср. К.Чуковский «Муха-цокатуха»). Взрослый, снимая памперс: *Кто у нас такой вонючий?* Ребенок: *Это я на всякий случай! Знаешь, кто мои соседи? Лисы, волки и медведи*. (Никита 2, ср. Б. Заходер «Еж»).

Источником цитирования часто становятся любимые книжки ребенка. Свободное обращение с литературными текстами вызвано в том числе и принципиальной анонимностью литературного произведения в восприятии ребенка. Отсутствие интереса к авторству в дошкольном детстве вполне оправдано. С одной стороны, любое слово, появляющееся в речи ребенка, заимствуется им из инпута, но никому не приходит в голову, называя, например, яблоко яблоком, ссылаться на источник «цитаты». Другой причиной анонимности можно считать специфическое свойство детского восприятия художественного произведения,

<sup>1</sup> Здесь и далее жирным шрифтом выделены цитаты в речи ребенка.

которое А.В. Запорожец назвал содействием [Запорожец 1948]. Суть содействия состоит в том, что ребенок еще не умеет сопереживать происходящему в литературном произведении, оставаясь в стороне. Он воспринимает любой текст как текст, написанный лично о нем, и стремится активно вмешаться в события, изменяя концы, опуская и исправляя страшные эпизоды, зачирикивая злодеев на картинке и т.д. Такое отношение к произведению может привести и к невольному плагиату. Н. Берберова вспоминала: «Восхитившись стихотворением Лермонтова «В минуту жизни трудную», я почувствовала, что расстаться с этим восторгом не могу, взяла чистую тетрадку, подписала на ней «Стихотворения» и аккуратно переписала в нее все 12 строчек...

— Да это плагиат! — сказал отец, когда я похвасталась тетрадкой, и сейчас же объяснил мне это трудное слово. Но я чувствовала все совсем по-иному. Я могла пойти на небольшую уступку, в крайнем случае признав факт, что написали стихи мы с Лермонтовым вместе» [Берберова 1999: 68].

Образец свободного обращения с литературным текстом могут давать детям и взрослые, которые часто вполне сознательно изменяют известные тексты, стараясь сделать их более понятными, интересными, близкими ребенку. Так, мама Димы С. (2;4) пишет в дневнике: «Я пробовала специально заменять некоторые слова и фразы в знакомых произведениях Дима это сразу чувствует и исправляет меня. Сначала Дима просто исправлял меня, а теперь ему и самому стало нравиться заменять слова. Когда я читаю ему потешки, то, по его просьбе, переделываю все имена, где это возможно, на Диму. Подобные изменения приводят его в восторг» [От двух до трех 1998: 85].

Исследуя роль цитаты в становлении навыков ребенка в сфере общения, К.В. Гарганеева пришла к выводу, что цитирование представляет собой «“репетицию” самостоятельных, социально ориентированных полноценных коммуникативных актов» [Гарганеева 2004: 45–46]. В работе К.В. Гарганеевой рассматриваются, в первую очередь, вопросы, связанные со становлением диалогической речи, но это утверждение можно смело отнести и к развитию речи монологической, одной из форм которой является словесное творчество.

Цитаты и криптоцитаты<sup>1</sup> появляются на самых ранних этапах детского словесного творчества. Возьмем на себя смелость утверждать, что описанные К.И. Чуковским *экикики*<sup>2</sup> представляют собой исклю-

<sup>1</sup> Криптоцитаты — в значительной степени измененные цитаты.

<sup>2</sup> Экикиками К.И. Чуковский назвал первые детские стихотворные опыты — экстатические выкрики, сопровождающие пляску, работу или игру [Чуковский 1963: 325].

чительно «цитатное» творчество, целиком построенное на заимствовании. В книге «От двух до пяти» приводится большой материал, позволяющий увидеть, в каких ситуациях и каким образом рождаются на свет такие стихи. Например, К.И. Чуковский пишет: «Помню, на даче в Куоккале проезжал мимо нашего сада незнакомый финн-зеленщик и, ни к кому не обращаясь, сказал: «Дождь прошел, дорога сукка!» — выразив этой лаконической фразой свою радость по поводу того обстоятельства, что, несмотря на вчерашний ливень, дорога осталась сухой. Дети тотчас же уловили в этой загадочной фразе свой любимый хорей и, когда испугавший их финн скрылся за поворотом дороги, закружились, как факиры, выкрикивая: «Дождь прошел, дорога сукка! Дождь прошел, дорога сукка!» Так случайная прозаическая, не совсем понятная фраза стала заразительным и звонким стихом, организующим коллективную детскую пляску» [там же: 303]. В других случаях стиховое развитие идет более сложным путем: уже не просто заимствуются слова взрослого, но им находится соответствие в арсенале известных малышу поэтических формул. «Мать посылает пятилетнюю Веру на кухню: «Пойди скажи няне: няня, мама разрешила дать мне чаю с молоком». Вера сразу уловила здесь ритм, свой излюбленный четырехстопный хорей, и, вбежав на кухню, закричала: «Няня, мама разрешила дать мне чаю с молоком, а теперь зовут ребята дядю Степу маяком!» То есть к первому двестишю пристегнула две строки из «Дяди Степы» Сергея Михалкова, причем это вышло без всякой натуги, неожиданно для нее самой» [там же: 281].

Другой «жанр», возникающий в раннем детстве, представляет собой длинные, не всегда ритмичные вирши, зачастую лишенные связности и цельности. Такие стихи обычно не предназначаются для слушателя, а сопровождают игру или занятия ребенка, поэтому мы могли бы назвать их эгоцентрическими стихами. Если принять точку зрения Ж. Пиаже на развитие эгоцентрической речи, то есть считать, что эгоцентрическая речь со временем перерастает в речь социальную, то такие стихи можно рассматривать как начальную ступеньку созревания собственно литературного творчества.

Заимствований в эгоцентрических стихах много, мы не всегда (как и в случае с цитированием в повседневной речи детей) можем проследить мотивы, побудившие ребенка цитировать: *Елочка родилася, Козлик бабушкин. Елочка, козляточки. Я на горку шла, тяжело несла. Уморилась, уморилась, уморилася!* Надя Ч. 3;8 (ср. Р. Кудашева «Елочка», народные песни) [Шабад 1925:38] Вероятно, сказанные слова влекут за собой цепочки ассоциаций: так следом за бабушкиным козлом появляются семеро козляточек. Можно предположить, что в процессе сочинитель-

ства ребенок извлекает из памяти цельные блоки-цитаты наряду с отдельными словами и формами.

Стихотворения трех-четырёхлетних детей также могут представлять собой контаминацию нескольких текстов, однако такие соединения выглядят уже менее искусственно: *Няня Таня Верку мыла / И мочалку раздобыла* Вера (4;11) (ср. С. Маршак «Усатый полосатый», Е. Благикина «Азбука»).

Дети 3–4-х лет могут заимствовать различные элементы текста, в том числе: отдельные слова или синтагмы (*Братик Женя не гуляет, / Он все время канибаэт. / Это конь его — огонь, / Это мой конь.* Гоша Ц. (3;8) — ср. В. Маяковский «Конь-огонь»), синтаксические конструкции (*Заяц-заяц, где ты был, / По тропинке в лес ходил.* Вера (4;11) — ср. «Чижик-пыжик»), сюжетные ходы (*Котик-коток, серенький бочок, Хватит на печи лежать, Иди с мышками воевать. Подошел он к норке, глазками глядит — Ах, какая серенькая бегаёт вдали. Лапку не просунешь, не достанешь, нет. Серенькая мышка, подойди ко мне.* Наташа (6) — ср. фольклорный сюжет «Как мыши с котом воевали»).

Заимствование может носить и чисто формальный характер. Так, довольно рано дети научаются имитировать размеры различных стихотворных образцов. Л. Пантелеев записал: «Утром пришла ко мне и читает что-то размером «Гайаваты» и «Калевалы»: «Каля-паля-дяля-каля/ Мика-вака салатака/Канька-Ванька-салакайя... и т.д. А вечером взяла со стула телеграмму и минут десять, пока мама не увела ее, читала, импровизировала стихи размером (хоть убей, не вспомню, как он называется) «Вещего Олега»: «Макашка окала талимба кала/Калина камилька накая...» [Пантелеев 1966:37]. Дети старшего дошкольного возраста используют в своем творчестве более сложные образцы: *Крылья синие/ В белом инее/ В белом инее, В серебре.* (Андрей 6;10) — ср. популярную песню на слова А. Фатьянова «Наш город».

Особенно часто цитата приходится на начало стихотворения, что, вероятно, вызвано сложностями, которые возникают на начальных этапах практически любого творческого процесса: *В декабре, в декабре Все деревья в серебре Речку заковал мороз У прохожих красный нос, А у мамы день рожденья, Счастья день, денек веселья.* Таня (7) (ср. С. Маршак «Круглый год»).

В некоторых случаях может быть позаимствован и размер, и способ рифмовки, и сами рифмы, и отдельные образы. Такое детское стихотворение представляет собой вариацию, а иногда и продолжение любимого текста: *Посмотрите: это як, /А ведь он большой добряк, /Говорят, на нем в Тибете /Смело скачут даже дети. /А в Персидских горах /Смело скачет падишах, /А его падишахинка /Трет ему мочалкой спинку.* Оля (6;4) (ср. Б. Заходер «Мохнатая азбука»).

Другой возможный вариант использования чужого текста — заимствование, доведенное до своего предела, или другими словами плагиат. В некоторых случаях бывает даже трудно провести грань между «сочинением» собственного стихотворения и прочувствованным исполнением чужого. Изменения, вносимые детьми в текст, могут касаться имен персонажей или их характеристик (*Жил-был Бубубил. Это такая собака. Он по улицам ходил,/ Папиросы курил,/ По-турецки говорил./ Бубуббил-Бубубил Бубубилович. Вера (5;0) — ср. К.И. Чуковский «Крокодил»*), незначительных деталей повествования (*Бегемот разинул рот/ Колбасы он просит в рот. Нина (3;1). Ср. С.Я. Маршак «Про все на свете»*).

В руках у ребенка оказывается универсальный инструмент для создания собственных текстов: достаточно изменить одно или несколько слов, чтобы получить новое стихотворение. Так, Нина (3;1) долгое время с легкостью сочиняла стихи, подражая «Тараканищу» К.И. Чуковского: *Я злодея не боюсь, Если надо, с ним сражусь — Я Зурена (соседская собака — Т.К.) не боюсь, /Если надо, с ним сражусь. — Я мороза не боюсь, / Если надо пробегусь. — и даже: Я дивана не боюсь, / Колбасы не устыжусь.*

В других случаях изменения носят более серьезный характер и могут идти в двух направлениях: варьирование формы чужого текста при сохранении содержания и изменения содержания при минимальной трансформации формы.

Можно выделить следующие типы содержательных изменений текстов:

1) ребенок изменяет описанные в стихотворении ситуации, приближая их к тем, которые знакомы ему по собственному опыту. Нина (5;3) знает, что котенок, живущий у нее в доме, не ест сосиски. Рассматривая книгу Б. Заходера, девочка заявляет: «Эти стихи неправильные. Надо так. *«Плачет киска в коридоре, у нее большое горе. Злые люди бедной киске заставляют есть сосиски (ср. Не дают украсть сосиски)»*».

2) частным случаем подобных изменений может быть введение в текст современных и знакомых реалий. В 1991 году мальчик пяти лет рассуждает в электричке: «Как же теперь читать «Рассеянного»? *А с платформы говорят: «Это город Петербург»? А, понял! А с платформы бу-бу-бу: «Это город Петербург»*».

Многие дети заменяют имена собственные любимых героев в стихотворении своим именем. Например, Вера (2;11) читает стихотворение З. Александровой: *«Кашка из гречки ... Сварилась, упрела, чтоб Верочка ела (ср. Оленька)»*.

3) ребенок стремится избегать негативных эмоций. Паша (2;1) чи-

тает знакомому взрослому «Бармалея» К. И. Чуковского. Паша: *Он ходит по Африке и не кушает детей*. Взрослый: Что он делает? Паша: *Не кушает детей*. Взрослый: Не кушает? Паша: *Не кушает*.

4) эмоциональное освоение некоторых ситуаций может приводить к их развертыванию. Л. Пантелеев пишет, как боялся читать двухлетней дочери английскую потешку в переводе К. И. Чуковского про Дженни, потерявшую туфельку, бормоча в конце «нечто жалкое, беспомощное, но — благополучное (что-нибудь вроде «положил ее на стол») [Пантелеев 1966: 30]. Через некоторое время мать ребенка фиксирует: «Маша читает из «Котауси и Мауси»: *«Дженни туфлю потеряла,/ Долго пьякила, искала./ Мейник туфельку нашел/ И на мельнице смолол»*. Дальше сочиняет сама: *«И чулочки нашел/ И на мельнице смолол./ И штанишки нашел/ И на мельнице смолол./ Тетю Вазу нашел/ И на мельнице смолол...»* [там же: 52–53].

Некоторые изменения затрагивают форму выражения мысли и направлены на ее модернизацию или усовершенствование. К такого рода изменениям относятся:

1) исправление непривычных грамматических форм. *Но жуки, червяки испугались, По углам по щелям разбежались!* Паша 3;4 (ср. *Но жуки, червяки испугались, По углам, по щелям разбежались»*);

2) устранение непривычных синтаксических конструкций. Нина (6;4) исправляет сестру, разучивающую отрывок из «Сказке о царе Салтане»: «Ты говори: *«Тем градом правит* (ср. *Князь Гвидон тот город правит»*);

3) использование привычных орфоэпических и акцентологических вариантов. Варя (4;5) читает стихотворение Спайка Миллигана в переводе Г. Кружкова «Грюши»: *«Тот, кто кушал когда-нибудь грюши, никогда не забудет их вкус!»* На замечание матери: «Варя, *кюшал* и *вкюс!*» отвечает: «Таких слов нет!» (ср. *Тот кто кушал когда-нибудь грюши, никогда не забудет их вкюс*).

4) «усовершенствование» текста с точки зрения стихосложения. Нина (2;6), читая «Тараканище», изобретает недостающую рифму и сохраняет четырехударность: *«Вот была потом забота за луной нырять в болото и гвоздями к небесам колотили бам-бам-бам* (ср. *И гвоздями к небесам приколачивать»*).

Подобные изменения, намеренно вносимые ребенком, свидетельствуют о его попытках осмыслить текст и представляют закономерный этап читательского становления личности. С другой стороны, активное осмысление текста может привести и к его интериоризации, а незначительное варьирование послужить доступным уже на ранних стадиях литературного развития способом самовыражения ребенка. Любопытно

отметить, что сходные трансформации текста (переделки) встречаются и в школьном фольклоре: *Где-то на белом свете/ Там, где всегда мороз. Жил лягушонок Петя/ Розовенький нос.* — ср. популярную песню из к/ф «Кавказская пленница».

Таким образом, использование чужого слова в различных жанрах детского словесного творчества является закономерным этапом на пути становления ребенка и как читателя, и как творца.

### Литература

*Берберова Н.* Курсив мой: Автобиография. — М., 1999.

*Гарганеева К.В.* Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы Международной конференции. Санкт-Петербург 31 мая — 2 июня 2004 г. / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. — СПб., 2004. — С. 42–46.

*Елисеева М.Б.* Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет: Методическое пособие. — М., 2008.

*Запорожец А.В.* Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником // Дошкольное воспитание. — 1948 — № 9. — С. 34–41.

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

*Пантелеев Л.* Наша Маша: Книга для родителей. — М., 1966.

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

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. — М., 1963.

*Шабад Е.Ю.* Живое детское слово. — М., 1925.

***О.В. Мурашова, С.А. Соловьева (Череповец)***

## **О некоторых составляющих текстовой компетенции ребенка**

Содержание обучения языку отбирается и структурируется сегодня на основе компетентностного подхода.

Как известно, компетенция (в переводе с латинского) — знания, опыт в той или иной области. Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации связаны с умениями работать с текстом (воспринимать, воспроизводить, трансформировать его, создавать и совершенствовать собственный текст и т.д.) и являются важными характеристиками языковой личности. Они во многом определяют достижения человека практически во всех обла-



стях жизни, способствуют его социальной адаптации к изменяющимся условиям современного мира, поэтому особенно важно обеспечить необходимыми текстовыми знаниями и умениями подрастающее поколение, выяснить закономерности развития этих знаний.

Мы исходим из положений, которые уже рассматривались наукой и не требуют дополнительных доказательств: 1) существует несколько уровней текстовой компетенции; 2) в детском возрасте формируется лишь элементарная текстовая компетенция; 3) особенности контекстной речи познаются детьми стихийно; 4) текстовая компетенция включает в себя, кроме прочего, умение создавать тексты разных типов; 5) функционально-смысловой тип изложения (повествование, рассуждение, описание) является объективным текстообразующим фактором.

Цель нашей работы — выявить закономерности формирования в детской речи такого функционально-смыслового типа речи, как описание, и проследить его динамику.

Материалами для данного исследования явились монологические тексты детей 4–6 лет по заданным темам или опорным предметам и картинкам (всего 38 ситуаций). Информантами стали дети одной группы детского сада, где в течение 3 лет (с 2006 по 2008 г.) велось наблюдение за их речевым развитием. Устные тексты дошкольников, созданные в ходе коллективных и индивидуальных занятий, фиксировались воспитателями детского сада без отражения фонетических особенностей, но с максимальной достоверностью воспроизведения содержания и структуры детских речевых произведений. Всего в исследовательскую базу вошло 238 текстов, принадлежащих 12 дошкольникам 2001–2002 г.р. (4 девочек и 8 мальчиков).

Заданные речевые ситуации требовали от детей создания разных по речевым типам текстов: описания и повествования. В рамках данной статьи рассматриваются лишь тексты описательного характера.

Описание — это констатирующая речь, как правило дающая статическую картину, понятие о составе и свойствах объекта путем перечисления его признаков. В описании выделяются конкретный, обобщенный и художественный типы [Львов 2000: 165]. Описание, в отличие от повествования, не является характерным и естественным для детской речи типом речи, поэтому требует соответствующего обучения уже в системе дошкольного воспитания.

Большинство исследователей детских текстов останавливаются на категориях целостности и связности. В структурно-логическом аспекте связность текста отражает особенности развития мысли, соотносимые с моделями построения текста. Попытаемся показать, как детьми до-

школьного возраста усваивается типовая структура связного текста-описания.

Работа дошкольных учреждений по речевому развитию детей ориентирована на подготовку к школьному обучению, на создание базы, необходимой впоследствии для формирования общеучебных умений.

В работах методистов отмечается, что описание имеет трехчастную структуру: «объект описания — его признаки — общая картина, образ» [Львов 2000: 164]; начинается обычно с представления объекта описания, «затем следует описание признаков объекта речи... Заканчивается описание заключением или выводами» [Пленкин 1995: 39].

И в школьном детстве данный тип речи вызывает у детей затруднения, так как они «не умеют, во-первых, рассматривать предмет, выделять в нем те детали, части, из описания которых сложится общая картина; во-вторых, отбирать признаки с учетом требований стиля; в-третьих, выбирать соответствующие средства языка» [Капинос, Сергеева, Соловейчик 1994: 65]. Что же тогда представляет собой текстовая компетенция дошкольников в области создания описания?

Анализ текстов дошкольников показывает, что в результате целенаправленной работы педагогов детьми к 4–5 годам вполне четко усвоена элементарная модель построения описания. Большинство описаний дошкольников данного возраста начинается обозначением логической пропозиции с помощью идентифицирующей конструкции Это + сущ. в Им.п.: «Это чайник» (в 8 текстах от 30.11.06 — 100% таких начальных конструкций).

Далее следует описательная часть текста, в которой на первое место выступает либо прямая номинация какого-либо признака с помощью соответствующего прилагательного: цвет — «Он белый» (37,5%), материал изготовления — «Он фарфоровый» (25%), размер — «Он маленький» (12,5%), форма — «Он круглый» (12,5%); либо перечень отдельных частей предмета с помощью ряда однородных членов: «У чайника есть ручка, носик, закрывашка» (12,5%).

Интересно, что при использовании первой стратегии во всех случаях происходит местоименная замена, при второй — употребляется лексический повтор, причем во всех предложениях текста. Приведем целиком описание, данное Алисой Т.: «Это чайник. У чайника есть ручка, носик, закрывашка. На чайнике есть ромашки. Чайник белый как снег. Чайник нужен, чтобы заварку заваривать». Возможно, это пример более низкого, чем у сверстников, уровня текстовой компетенции, но, так как нами не применялись диагностические методики, будем говорить о наличии иной, возможно, характерной для более раннего этапа онтогенеза речи, стратегии.

После вынесения в сильную позицию одного из признаков описываемого предмета детьми называются и другие его характеристики (наличие крышки, носика, ручки, стенок, дна и рисунка), во втором случае за перечнем частей предмета следует общая характеристика предмета («Чайник белый...»). Это можно интерпретировать как соответствие разным (индуктивному и дедуктивному) способам познания. Так индукция, как известно, предполагает накопление фактов, их обобщение и выведение закономерностей. Данный тип характерен для детского способа познания мира.

Последним структурным элементом данных тестов-описаний (кроме одного, принадлежащего Владике П., где этот элемент включен во вторую часть) является указание на функционирование предмета (прагматическая оценка): «Он нужен, чтобы наливать чай», «Чайник нужен, чтобы заваривать заварку». Лишь в одном тексте описание завершается эстетической оценкой: «Он красивый» (Дарина К.), хотя оценочность присутствует почти во всех описаниях и проявляется в использовании детьми сравнительных оборотов (в 62,5% текстов: чайник белый — как снег, как зима, как вата) и диминутивов (маленький, цветочек).

Три недели спустя дети описывали игрушечного зайчика. Идентифицирующая конструкция «Это зайчик» или «Это зайка» начинала 100% текстов. Номинирован какой-либо признак игрушки прилагательным в 33,3 % текстов: «Он красивый», «Он красивый, хороший», «Он серый и белый». В 66,7% текстов вначале дается перечисление отдельных частей игрушки с помощью диминутивов, например: «У него есть глазки, носик, ушки, ротик, лапки, бантик оранжевый». Далее в этой группе текстов следует описание названных деталей предмета, часто через сравнение с другими предметами: «Глазки как пуговики. Носик розовый, как розочка», а затем его общая оценка: «Он красивый», «Он веселый». Интересно, что три девочки обосновывают вывод, причем две используют в качестве аргумента деталь внешности объекта: «Зайка веселый, потому что он улыбается» (Оля М.), «Зайка веселый, потому что у него улыбочка» (Дарина К.); а одна — предположение сюжетно-игрового характера: «Зайка веселый, потому что наш детский сад нашел» (Катя П.).

Почти все тексты по данной теме (77,8%) завершаются высказыванием, содержащим субъективно-модальную оценку игрушки: «Он мне нравится». Одна из девочек (Катя П.) аргументирует эту оценку: «Мне нравится Зайка, потому что он веселый».

В тексте на этом этапе Алиса Т. также использует местоименные замены, однако ее описание отличается от других тем, что тут продемонстрирована ситуативная зависимость высказывания: «Ушки мягкие, здесь (указательный жест) розовые, тоже на поросенка похожи».

Через месяц (19.01.2007 г.) детям предлагалось описать игрушечного мишку. Идентифицирующая конструкция «Это мишка» или «Это медвежонок» также начинала 100% текстов. Номинаровали какой-либо признак игрушки прилагательным 40% детей: «Он красивый», «Он нарядный». В остальных текстах вновь отмечается вначале перечисление отдельных частей игрушки с помощью диминутивов, например: «У него есть ушки, глазки. Носик, лапки». При описании деталей все дети использовали сравнения: «У него глазки как пуговики. У него носик как сердечко».

Здесь уже все тексты (100%) завершаются высказыванием, содержащим субъективно-модальную оценку игрушки: «Он мне нравится». 90% детей аргументирует свою оценку: «Мне нравится мишка, потому что он в нарядной одежде, потому что он еще пушистый».

При создании описания игрушечной кошки (02.02.2007 г.) обнаруженные для создания текстов детьми данного возраста закономерности вновь четко проявляются: начальная идентифицирующая конструкция — в 100% текстов; номинация какого-либо признака игрушки прилагательным — в 22,2%; в основе описания перечисление отдельных частей игрушки — в 78,8%; при описании деталей использованы сравнения — в 100%; завершаются субъективно-модальной оценкой игрушки — 100%; вывод аргументирован — в 100%; в качестве аргументов выступает внешний (наблюдаемый) признак предмета — в 90%, один ребенок в качестве аргумента использует не связанную с внешностью объекта описания, не наблюдаемую в данной ситуации характеристику: «Потому что она хорошо мышей ловит» (Даниил Г.).

Что касается текста Алисы, то он несколько короче остальных, отличается меньшим разнообразием лексики и грамматических конструкций, но структурно соответствует описаниям ровесников, причем все последующие тексты описательного характера, созданные девочкой практически ничем не выделялись на общем фоне.

В описании игрушечной машины (14.03.2007 г.) стопроцентные показатели предыдущего текста сохраняются, абсолютным становится и описание объекта через перечень его деталей. Все тексты содержат прагматическую оценку, при этом нередко привлекаются данные, не связанные с конкретным предметом, а извлекаемые из круга общих знаний детей об автомобилях: «Машину можно катать, наливать бензин, мыть, включать фары»; эстетическая оценка в качестве вывода присутствует в 43% текстов.

Последний показатель достигает 100% в тексте, посвященном описанию фиалки (06.04.2007), что говорит о некой вариативности детской модели в зависимости от объекта описания. Данные тексты

интересны тем, что во всех упоминается о наличии у фиалки корней в земле, не доступных непосредственному наблюдению, т.е. дети приносят в описание информацию из базы своих знаний. Привлекает внимание одно описание, принадлежащее Кате П., в котором обозначена иерархия внутри родо-видовых отношений: «Это цветочек. Называется фиалка», в то время как в 60% текстов род и вид описываемого предмета представляют единое наименование: «Это цветочек фиалка», 20% авторов указывают только видовую принадлежность объекта: «Это фиалка».

Достигнув дошкольного возраста, дети в целом сохраняют уже усвоенную ими и продемонстрированную выше модель описания. Однако описательные тексты 5–6-летних авторов можно четко разделить на две группы в зависимости от характера инициальной конструкции. Так, в описаниях фруктов (от 28.09.2007 г.) идентифицирующая модель встречается только в 37,5% текстов: «Это слива», «Это банан»; на первое же место выдвигается модель, где родовая принадлежность предмета подводится под видовую: «Яблоко — это фрукт», «Апельсин — это фрукт». В одном случае обнаружилось затруднение ребенка в определении видовой принадлежности, однако модель была обозначена: «Лимон — это» (Семен Ш.). Появление данной модели свидетельствует о расширении детского лексикона за счет создания тематических групп, об усвоении детьми гипонимических отношений, о формировании у них классификационных умений (еще более показательны в этом отношении тексты от 26.10.2007 г. о предметах одежды, например: «Это шапка. Шапка — это головной убор. Шапка красного цвета. Она сделана из ниток. У шапки есть завязки. Ее носят мальчики и девочки. Шапку надо носить осенью, зимой»).

Во всех текстах данной тематики вновь проявляется введение в описание информации, почерпнутой не из непосредственного наблюдения предмета, а из прошлого опыта детей. Так, помимо цвета, формы и размера все дошкольники группы указывают вкусовые качества описываемых фруктов: «Слива сладкая, как конфета», большинство информантов сообщали, на каком дереве растет данный фрукт: «Апельсин растет на апельсиновом дереве», один ребенок продемонстрировал осведомленность по поводу разнообразия данного вида фруктов: «Яблоко бывает зеленым и красным. Оно ... большое бывает, а бывает маленькое»; наконец, все дети без исключения в качестве вывода использовали прагматическую оценку, например: «Из апельсина можно приготовить сок и варенье».

Необходимо отметить, что в качестве заключения текста-описания у ребенка 6–7 лет появляется и этическая оценка, например, в текстах

о журавле: «Журавль добрый, сильный и храбрый», «Ему нравится своя Родина».

Также представляет интерес структура детских текстов, где ситуацией задается больше, чем один, предметов описания, требующих раскрытия нескольких микротем.

Уже из приведенных материалов явствует, что 1) овладение основными элементами структуры текста наряду с другими его объективными текстообразующими факторами может служить показателем речевого развития ребенка; 2) описательные тексты детей дошкольного возраста носят номинативный характер, т.е. описание осуществляется через называние отдельных деталей предмета, часто посредством сравнения их с другими предметами; 3) последовательность описания предмета в детских текстах зависит от дедуктивного или индуктивного способа познания; 4) в описательные тексты дошкольников «прорывается» динамический (повествовательный) компонент; 5) анализируемые тексты в основном представляют конкретный тип описания со стремлением к обобщению, т.к. дети склонны к расширению рамок заданной ситуации за счет привлечения экстралингвистической информации; 5) детские тексты-описания содержат оценку, которая зависит от предмета описания и меняется в ходе развития ребенка: субъективно-модальная — прагматическая — эстетическая — этическая; 6) при системно организованной работе педагогов дошкольники, даже слабые в речевом развитии, способны освоить модель построения описательного текста, реализовать ее в разных речевых ситуациях и трансформировать в зависимости от предмета описания.

### Литература

*Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С.* Развитие речи: теория и практика обучения. — М., 1994.

*Львов М.Р.* Основы теории речи. — М., 2000.

*Пленкин Н.А.* Уроки развития речи. — М., 1995.

# СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Л.П.Боть (Черкассы, Украина)*

## Прагматические особенности речи детей младшего школьного возраста

При анализе речевых актов (далее РА) на РА детей следует обратить особое внимание: речь выступает посредником социальной деятельности, а сферы взрослых и детей различны. Правомерно сделать предположение, что дети используют не все виды РА. Кроме того, в тех РА, которые используют и взрослые, и дети, последние применяют неидентичные средства выражения.

Анализ РА может проводиться с различных позиций: по средствам выражения, по ролевым мотивам выбора и употребления этих средств, по способам их организации в диалогах и т.д. Среди тех РА, которые представлены в классификациях Дж.Остина и Дж. Серля [Серль 1986: 170–195], выделяется РА, абсолютно точно не используемые детьми: это декларативные акты (институализированные), такие, как „приговор”, „назначение”.

Экспрессивы являются иллокутивными актами, которые выражают внутреннее психологическое состояние говорящего. В речи детей экспрессивы появляются еще на дословесном уровне. Они являются первичными проявлениями эмоционального состояния и сохраняют свое значение в течение всей жизни человека. Ребенок строит общение с окружающими с помощью коммуникативных единиц, среди которых выделяется категория экспрессивных средств общения. Но экспрессивы не всегда точно выражают состояние коммуникантов в связи с его аморфностью и неопределенностью. Среди экспрессивов детей 6–10 лет можно выделить следующие группы РА:

1) доброжелательное / позитивное отношение к объекту:

Валерия (6;8) (во время игры): *Я за маму заплатила / мама мой друг //*  
Алексей (7;4): *Вау / классный мотик;*

2) негативное отношение к объекту:

Настя (6;2): *Жади́на ты противная //*

Владислав (8;2): *Ты / наверное / того (крутит пальцем у виска) //* *Забери́ эти чепуховину и мотай отсюда;*

3) благодарности:

Настя (7;4): *Спасибо / книжка точно интересная;*

4) приветствие / прощание:

Наталья (7;6): *Добрый день / а Юлю можно?;*

5) жалобы:

Светлана (8;4): *Наталья Петровна / мы шли домой вчера / а Руслан за нами шел.*

В классе экспрессивов выделяют также благословение и проклятие, но в речи детей младшего школьного возраста таких видов РА зафиксировано не было. Широкое использование экспрессивных РА связано с тем, что главным для детей младшего школьного возраста является личность партнера по коммуникации и собственная эмоциональная сфера. Эти факторы являются причиной распространенности таких эмоциональных контактов, в процессе которых дети не только выражают свои эмоции, но и сочувствуют своему собеседнику.

Анализ количественного состава каждой группы экспрессивов показал, что чаще всего дети используют РА приветствия и прощания (31%). РА благодарности, доброжелательного отношения, негативно-го отношения, извинения, хвастовства, жалобы имеют соответственно 18%, 14%, 9%, 9%, 8%, 7% от общего количества экспрессивов; менее всего зафиксировано РА похвалы (4%).

Цель репрезентативов (ассертивов) — нести ответственность за сообщение об определенном состоянии дел, за истинность поданного суждения. Это класс РА, для которого релевантно противопоставление „истинный — ложный”. Модальность истинности в репрезентативных РА может выражаться эксплицитно (с помощью глаголов „знать, „представлять себе”) или восстанавливаться из содержания диалога. Этими РА может передаваться как известная, так и до этого неизвестная информация. В связи с этим В.В.Богданов все типы репрезентативов разделил на констативы (известная информация) и аффирмативы (до сих пор неизвестная информация) [Богданов 1989: 25–37]. Среди РА репрезентативов, которые используют дети младшего школьного возраста, по видам предикации можно выделить следующие типы:

1) констатация-объяснение:

Валерия (6;8): *А тот дядя / что мелит / он называется мельник//*

2) констатация наличия / отсутствия объектов:

Юля (8;9): *Зато у нее нет диска Русланы//*

Валерия (8;4): *У меня уже есть одна реликта //*

3) установление фактов:

Богдан (9;1): *У меня этот удар не выходит //*



4) установление атрибуции субъектов / объектов

Михаил (7;2): *Это Вика ее (закладку — Л.В.) забрала//*

5) информирование о планах, намерениях:

Валерия (7;8): *Я буду учительницей//*

Наталья (9;2): *Я не хочу учительницей быть // Я хочу врачом стать //*

6) констатация выполнения действий:

Наталья (8;4): *Но я уже же поскладывала //*

7) констатация состояния:

Валерия (8;2): *У меня не хватает сил//*

В этой группе РА можно причислить «пространственные объяснения» в речи детей такого типа: *Я там это напишу / да / а когда будет контрольная / то буду там писать//.*

Проведенный анализ показывает, что самыми распространенными типами репрезентативов являются РА констатации фактов (33%), реализующиеся типичными грамматическими средствами — простыми утвердительными и отрицательными предложениями. Вопросительные и побудительные конструкции для ассерции не используются. Младшие школьники с помощью репрезентативных РА объясняют свое состояние (7%) нечасто.

Интенция, порождающая комиссив, сводится к тому, что говорящий обязуется выполнить то или другое действие. Причем это действие, по его мнению, может быть направлено как в интересах адресата, так и наоборот, что позволяет дифференцировать конкретные РА в пределах функционального типа по принципу желательности / нежелательности действий говорящего для адресата. В состав комиссивных РА детей входят:

1) обещание:

Алексей (8;5): *Я тебе сказал / я приготовлюсь и сложу портфель//*

Катя (7;2): *Мам/ я если захочу красиво писать / то я буду красиво писать;*

2) согласие / несогласие:

Алексей (7;8): *Хорошо принесу я тебе твою чашку;*

3) угроза:

Валерия (7;6): *Не дай Бог / ты мне что-то в дневнике написала / расскажу учительнице.*

Последний вид комиссивов дети употребляют только в общении со сверстниками или меньшими по возрасту собеседниками. Нужно заметить, что дети исследуемой возрастной группы не используют РА торжественного обещания, клятвы, принятия веры. Такие РА детьми могут употребляться только как псевдоакты. Самыми частотными среди комиссивов являются РА согласия / несогласия (38%), а также акты обещания (31%).

Директивные РА, согласно определению Дж.Серля, используются говорящим с целью побуждения слушателя к выполнению определенного действия. Уже первые РА детей обращены к партнеру с целью влияния на него [Кларк Г., Кларк Е. 1984: 356]. Став коммуникативным партнером, ребенок реализует свои первые интенции — этот процесс начинается еще на дословном уровне и продолжается первыми проявлениями детской речевой деятельности. Достаточно рано в речи детей дифференцируются две разновидности директивных РА — просьбы и вопросы, которые связаны с реализацией определенной коммуникативной цели и отображают сущность коммуникативной интенции.

В устной речи младших школьников директивы имеют самую высокую частоту, поэтому всесторонний анализ таких РА представляется нам весьма перспективным.

Известно, что в реальном общении с помощью одного высказывания может осуществляться сразу несколько иллокутивных действий. В речи детей также фиксируются РА, которые располагают признаками, характерными для разных иллокутивных актов и создают так называемые „смешанные” типы.

Рассмотрим, например, такие РА:

1) Катя (8;7): *Пошли пить чай / с шоколадкой //*

Эту фразу можно квалифицировать одновременно и как директив, поскольку девочка побуждает свою подругу пойти с ней, и как комисив, поскольку адресант обязуется обеспечить наличие чая и шоколада.

2) Аня (7;6): *Наталья Петровна / а Виталик меня толкает //*

Жалоба девочки на одноклассника является одновременно и репрезентативом, поскольку отображает определенное состояние дел в действительности, и экспрессивом, поскольку выражает неудовлетворение говорящего этими действиями, и директивом, потому что цель — не просто проинформировать адресата, а побудить его к соответствующим действиям.

Таким образом, диалоги детей младшего школьного возраста представляют собой воплощение межсубъектного взаимодействия, где коммуниканты фигурируют как полноценные одинаково активные и одинаково свободные партнеры, использующие в своей речи почти все виды речевых актов.

## Литература

Богданов В.В. Классификация речевых актов // Личностные аспекты языкового общения. — Калинин, 1989.

Кларк Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. — М., 1984.

*А.В. Куражова, Е.Е.Ляксо (Санкт-Петербург)*

## **Сравнительный анализ речевого развития детей-близнецов и одиночно рожденных детей на протяжении первых двух лет жизни\***

Данная работа направлена на изучение речевого развития детей-близнецов первых двух лет жизни в диадах «мать-ребенок» и триадах «мать-близнецы». Объектом исследования стали 5 диад мать-ребенок (3 мальчика и 2 девочки) и 5 триад «мать-дизиготные близнецы» (3 триады с мальчиками и 2 с девочками). Аудиозапись и видеосъемка речи матерей и звуков и слов детей в процессе их взаимодействия проводилась на первом и втором году жизни детей раз в три месяца как в модельных ситуациях, так и при спонтанном взаимодействии с матерью. Для анализа выбирали фрагменты взаимодействия в возрастные срезы 3, 6, 9, 12, 15, 18, 24 месяца. В работе использованы методы перцептивного, акустического, фонетического анализа.

На основе перцептивного, фонетического и акустического анализа определяли звуковой состав речевого репертуара детей (гласноподобные звуки, отдельные слоги, сочетания слогов — на первом году жизни, слова, состоящие из 1, 2, 3 и более слогов — на втором году жизни), акустические характеристики детских вокализаций в программе Cool Edit Pro. В речи матери выделяли различные информационные категории (обращение, подтверждение, комментарии, простые слова и т.д.), учитывалась форма высказывания. На основе акустического анализа оценивали временные и спектральные характеристики речи матери, обращенной к детям.

Анализ речевого развития детей показал, что в 3 месяца в звуковом репертуаре как одиночно рожденных детей, так и близнецов преобладают гласноподобные звуки (а— и э-подобные звуки). В 6 месяцев в репертуаре детей преобладающими остаются сочетания гласноподобных звуков, однако у одиночно рожденных детей (31,7±12%) и 2 детей из триады 3 и 1 ребенка из триады 2 в этом возрасте появляются слоговые

---

\* Работа выполняется при финансовой поддержке грантов РГНФ (проект № 08-06-90604 а/Б), РФФИ (проект № 09-06-00338 а).

конструкции. В 9 месяцев слоговые конструкции выявлены в речевом репертуаре всех детей. У детей из триады 1-слоговые конструкции появляются в 9 месяцев и составляют 4% — одиночные слоги и 11% — сложные слоговые конструкции для обоих детей. В речи матери из этой триады отсутствуют простые слова, не выявлено значимых различий в количестве выделяемых голосом слов при обращении к первому (55%) и второму ребенку (64%). В триаде 2 в речевом репертуаре первого ребенка сложные слоговые конструкции составляют 12%, у второго ребенка они отсутствуют. В речи матери, обращенной к первому ребенку, установлено большее количество простых и выделяемых голосом слов. Таким образом, в данный возрастной срез была установлена зависимость между организацией речевого поведения матери и уровнем речевого развития детей.

В 12-месячном возрасте у первых детей из обеих триад в репертуаре уменьшается количество гласных звуков и увеличивается число сложных слоговых конструкций по сравнению со вторыми детьми. В этот возрастной срез в обеих триадах не выявлено различий в количестве выделяемых голосом слов и простых слов в речи матери, обращенной к первому и второму ребенку. Таким образом, в триадах различается уровень речевого развития первого и второго ребенка. В триаде 1 оно заключается в большем числе слоговых конструкций у первого ребенка. В триаде 2 как в большем числе слоговых конструкций, так и в их разнообразии.

В репертуаре девятимесячных одиночно рожденных детей увеличивается количество слогов, появляются слоговые последовательности с повторением до 15 раз. В 12 месяцев слоговые конструкции в звуковом репертуаре одиночно рожденных детей составляют  $46,4 \pm 22\%$ . Эти дети используют звукосочетания и слова для обозначения окружающих их предметов, действий и желаний, значение которых понимает только мать. Таким образом, для одиночно рожденных детей характерно усложнение звукового репертуара с возрастом за счет увеличения слогов и появления слов. Усложнение звукового репертуара детей-близнецов заключается в увеличении числа произносимых слоговых конструкций.

В активном словаре одиночно рожденных детей второго года жизни в первом полугодии преобладают простые слова, появившиеся еще в конце первого года жизни ребенка. Сложно произносимые слова, состоящие из 3-х разных слогов [молоток], [молоко], содержащие последовательно следующие друг за другом согласные звуки (книжки, кораблики) или требующие сложной артикуляции (шесть, Лиза), появляются во втором полугодии второго года жизни. Количество таких

слов увеличивается в репертуаре детей на протяжении второго полугодия жизни.

В речевом репертуаре детей-близнецов из трех триад (1, 2, 3) в возрасте 15 мес. преобладают слоговые конструкции ( $69 \pm 18\%$ ), у детей из триад 4 и 5 преимущественно встречаются различные сочетания гласных звуков ( $81 \pm 13\%$ ). К 18-месячному возрасту увеличивается количество простых слов (триады 1, 2, 3), состоящих из 1-2 одинаковых слогов, используемых для обозначения предметов детьми-близнецами. В репертуаре первого ребенка из триады 3 появляются слова из 3 слогов (3%).

В триадах 1, 2, 3 в речевом репертуаре детей в 2 года преобладают слова, состоящие из одного и двух слогов. В речи детей из 1 и 3 триад присутствуют слова из 3 слогов, а также фразы из 2 слов.

Во втором полугодии в речи детей из триад 4 и 5 появляются слова, состоящие из одного или нескольких слогов, однако преобладающими остаются сочетания гласных звуков.

Перцептивный анализ слов как одиночно рожденных детей, так детей-близнецов в возрасте 2 лет, показал, что с вероятностью 75% аудиторы распознавали слова детей, состоящие из одного или двух одинаковых слогов. С меньшей вероятностью (не менее 50%) аудиторы распознавали слова детей, состоящие из 2–3 разных слогов и содержащие следующие друг за другом согласные. Однако аудиторы правильно указывали количество слогов и гласные как в словах одиночно рожденных детей, так и близнецов.

В группе детей-близнецов наибольшее количество слов — 4 и 5 (из 10 слов, представленных в тесте) для первого и второго ребенка соответственно — с вероятностью не менее 75% аудиторы распознавали в репертуаре детей из триады 3. Слова из 3 слогов или из 2 слогов, содержащие последовательно идущие согласные, не распознавались аудиторами или распознавались с вероятностью менее 50%. Непонимание значения слов было связано с нечеткой артикуляцией детьми согласных (р, ш, с, н, к, ч) и гласных звуков.

Наименьшее количество слов аудиторы распознавали в речевом репертуаре второго ребенка из первой триады — 1 слово, у первого ребенка — 3 слова. В речевом репертуаре детей из триады 2 аудиторы распознали 2 слова из 2-х одинаковых слогов и звукоподражания обоих детей.

В группе одиночно рожденных 2-х летних детей аудиторы распознавали наибольшее количество слов (в тестовом материале ребенка Е. — 3 слова, для ребенка С. — 1 слово). Как в группе одиночно рожденных детей, так и в группе близнецов были дети, слова которых ау-

диторы не распознавали. Менее успешное распознавание аудиторам слов одиночно рожденных детей можно объяснить наличием в их речевом репертуаре большого количества слов, состоящих из трех разных слогов или содержащих два последовательно следующих друг за другом согласных звука, а также включением отдельных слов в словосочетания, что затрудняет распознавание отдельных слов. Невозможность распознавания аудиторам слов детей-близнецов связана для триад 4 и 5 как с отсутствием слов в тестовом материале (триады 4, 5), так и нечеткой артикуляцией звуков в словах из 2 разных слогов (триада 1), в словах из 2 одинаковых слогов (триада 2).

На основе перцептивного и фонетического анализа тестового материала, созданного на основе речевого репертуара двухлетних одиночно рожденных детей, были выявлены согласные трех типов, выделяемых на основе характера артикуляции: губные — [в,ф,т,д,н]; переднеязычные [з,с,ш,ч,л,р], заднеязычные — [г,к,х]. В тестовом материале, созданном на основе речепродукции детей-близнецов, были представлены те же согласные, за исключением переднеязычных (присутствовал только звук [с]).

Таким образом, в ходе работы были выявлены различия в речевом репертуаре группы одиночно рожденных детей и группы близнецов на протяжении первых двух лет жизни. На первом году различия заключались в более позднем появлении слоговых конструкций и их меньшем разнообразии в вокализациях близнецов. На втором году — в более быстром пополнении активного словаря одиночно рожденных детей, наличием большего количества слов, требующих сложной артикуляции в речевом репертуаре одиночно рожденных детей, а также в большем разнообразии согласных звуков, реализуемых в словах.

*Е.Е. Ляксо, О.В.Фролова, Ю.С.Гайкова, А.В. Куражова,  
Е.Д. Бедная, А.С. Григорьев, А.С. Яровой, А.Н. Соловьев,  
Э.И. Столярова (Санкт-Петербург)*

## **Речь ребенка и особенности ее распознавания взрослыми\***

Настоящая работа является частью лонгитюдного исследования становления звуковой стороны речи у русских детей. В качестве критериев сформированности определенных артикуляционных укладов, требующихся для произнесения звуков, слогов и слов мы использовали комплексный метод оценки, включающий перцептивный анализ звукопродукции и речи детей, ее фонетическое описание и акустический спектрографический анализ.

В настоящей работе рассматривается восприятие взрослыми носителями русского языка (аудиторами) звукопродукции детей, усложняющейся с их возрастом. Выполнялся последующий фонетический и спектрографический анализ звукового и речевого материала.

Предметом исследования явилась звуко— и речепродукция детей с 3-х месячного возраста до 7 лет, которую записывали на аудиомгнитофон с параллельной видеозаписью поведения детей и/или особенностей взаимодействия с родителями или друг с другом. В зависимости от задачи исследования формировали тестовые последовательности, принцип организации звукового или речевого материала в которых был общим. В качестве материала использовали в разных исследованиях отдельно произносимые детьми гласноподобные и гласные звуки, слоговые конструкции, слова и фразы. Каждый сигнал предъявляли по три раза с интервалом в 5 секунд между одноименными сигналами, с паузой между разными сигналами в 15 секунд. Тестовые последовательности предъявляли с компьютера или с магнитофона группам аудиторов либо в индивидуальном порядке, при этом аудиторы должны были внести в предложенную им анкету информацию о себе (возраст, пол, опыт взаимодействия с детьми: отсутствует, бытовой, профессиональный) и отметить в таблице, что они слышат и что может означать прослушиваемое слово или фраза.

Звуковой репертуар детей первого года жизни включает отдельно произносимые гласноподобные звуки и их сочетания, лепетные кон-

---

\* Работа выполняется при финансовой поддержке грантов РГНФ (проект № 08-06-90604 а/Б), РФФИ (проект № 09-06-00338 а).

струкции и единичные простые слова. При анализе звуковых сигналов детей первого года жизни, перед аудиторами (n=133) стояла задача обозначить слышимые звуки с помощью букв русского языка. Все аудиторы легче распознавали отдельные гласноподобные звуки, в сложных звукосочетаниях — выделяли ключевые фонемы. В вокализациях младенцев на протяжении первого полугодия жизни более 75% аудиторов выделяли звуки, сходные по звучанию с гласными русского языка [a], [u], [o] и [i], в звуковых сигналах детей второго полугодия — гласные [a], [e], [u] и [i]. Гласный [ы] выделяли только аудиторы-специалисты. Последующий фонетический анализ выделенных аудиторами звуков позволил заключить, что распознаются с большим успехом те звуки, которые могут быть транскрибированы как соответствующие гласные русского языка. К двенадцатимесячному возрасту вокализации детей содержат практически все гласные фонемы русского языка, хотя в процентном соотношении их количество незначительно. По данным инструментального анализа спектральные максимумы гласноподобных звуков детей не соответствуют областям расположения формантных частот соответствующих гласных взрослой речи.

Для перцептивного анализа (n=103 аудитора) речепродукции детей второго года жизни отбирали слова для каждого возрастного среза, которые распознавались матерью, или звукосочетания и слова, произносимые ребенком, но не сопровождавшиеся материнскими комментариями при отсутствии в его репертуаре достаточного количества слов. Не было выявлено достоверных различий между группой аудиторов с опытом общения с детьми и с отсутствием такового. Простые слова, преобладающие в лексиконе детей первого полугодия второго года жизни, хорошо распознавались аудиторами, слова, состоящие из трех разных слогов или содержащие два последовательно следующих друг за другом согласных звука, распознавались хуже. Аудиторы испытывали сложности с правильным определением большинства согласных. Слова, указанные аудиторами, соответствовали словам детей по числу слогов и гласным звукам.

Речевой материал детей третьего года жизни содержал слова и фразы. Задачами исследования явилось решение вопроса о том, способны ли взрослые (n=92) распознать значение слов и высказываний детей на протяжении третьего года жизни при отсутствии ситуативного контекста, и выявление в речи ребенка третьего года жизни тех информативных характеристик, на которые опирается взрослый при распознавании смысла детских слов. Аудиторы-специалисты по сравнению с неспециалистами с большой вероятностью определяли смысл фраз, включенных в тестовые последовательности. Фразы де-



тей первой половины третьего года жизни состоят из простых грамматических конструкций, к концу третьего года жизни дети произносят связные предложения, включающие большее количество слов. С высокой вероятностью всеми группами auditors определяется значение детских слов. Основные «ошибки», совершаемые детьми в произношении слов, связаны с изменением слоговой структуры. Ребенок часто уменьшает количество слогов. Можно предположить, что эти изменения в количестве слогов обусловлены сложностью артикуляции некоторых сложных звуков и звукосочетаний, в то время как понятие о слоговой структуре слова уже сформировано. Выявлены случаи увеличения числа слогов и изменения порядка слогов в слове. Аудиторы с высокой вероятностью распознают количество слогов в словах детей с начала третьего года жизни. Этот факт может свидетельствовать об улучшении качества артикуляции ребенком слов на третьем году жизни по сравнению со вторым. На основе спектрографического метода анализа показано, что ударность-безударность слога начинает формироваться в начале третьего года жизни. Выявлена тенденция к увеличению длительности ударного гласного по сравнению с безударным. При описании значения детского слова аудиторы опираются на ударный гласный в слове. К концу 3 года жизни детей группами auditors распознается более 67% гласных в словах. На уровне тенденции наблюдается увеличение количества распознанных аудиторами ударных гласных в словах детей ко второй половине третьего года жизни по сравнению с первой половиной. Таким образом, аудиторы способны к распознаванию произнесенного ребенком трехлетнего возраста без контекста ситуации и знания об индивидуальных средствах выражения ребенка.

Взрослые носители языка ( $n=230$ ) распознают значение 60–100 % слов и фраз детей 4–5 лет. Если носители языка распознают более 75% речепродукции детей, слова и фразы распознаются с одинаковой вероятностью. При более низком уровне распознавания слова и фразы распознаются носителями языка с разной вероятностью. Вероятность распознавания взрослыми речи детей 4–5 лет зависит от сформированности в ней признаков, присущих речи взрослого. Артикуляционные ошибки, связанные с произнесением преимущественно согласных, в меньшей степени — гласных и слогов, обуславливают трудности в распознавании взрослыми слов ребенка. Сочетание вышеперечисленных артикуляционных ошибок в одном слове приводит к невозможности его распознавания взрослым носителем языка.

Распознавание речепродукции детей 6–7 лет во многом определяется сложностью произносимого ребенком слова и его значением. До-

стоверных различий в распознавании слов 6 и 7-летних детей не выявлено. Аудиторы (n=100) распознают от 50 до 82% слов детей.

В ряде случаев при распознавании слов детей 5–7 лет аудиторы руководствуются собственным представлением о том, что может сказать ребенок данного возраста, или собственным опытом общения с детьми, неправильно интерпретируя произнесенное ребенком.

Представленные данные позволяют заключить, что к семилетнему возрасту у ребенка сформированы еще не все артикуляционные уклады, что затрудняет распознавание взрослыми части речепродукции ребенка. Этот факт может быть важным при построении коммуникативных взаимоотношений взрослого с ребенком, например в условиях подготовки к школе.

Результаты исследования также указывают на то, что перцептивный анализ речепродукции ребенка является достаточно валидным методом для оценки уровня речевого развития детей и может быть использован при исследовании детской речи.

*Е.Е. Ляко, О.В. Фролова, Ю.С. Гайкова, А.В. Куражова,  
Е.Д. Бедная, Э.И. Столярова (Санкт-Петербург)*

## **Стратегии вокально-речевого взаимодействия взрослых с детьми первого года жизни**

Важная роль в вокально-речевом развитии ребенка первого года жизни отводится речи матери [Ляко, 2005: 94-106; Jusczyk, 1997: 314; Kuhl et al, 1997: 684–686]. Материнская речь (МР) имеет свои просодические, семантические, фонетические особенности по сравнению с речью, обращённой ко взрослому собеседнику [Fernald, 1985: 181–195; Kuhl et al, 1997: 684–686]. МР обеспечивает комфортное психоэмоциональное состояние младенца, является основой для становления родительно-детских отношений, имеет функцию обучения младенца основам родного языка, обеспечивает наиболее благоприятную акустическую среду для имитации ребенком речевых звуков. Не вызывает сомнений, что для речевого развития ребенка имеет значение не только звуковая и речевая стимуляция со стороны матери, но и со стороны других членов семьи, в частности отца [Pancsofar et al, 2008: 493–503]. Однако до настоящего времени недостаточно изученными являются вопросы о вариативности МР, обращённой детям первого года жизни,

особенностях речевого поведения матерей детей, имеющих неврологические нарушения и традиционно относимых к группе риска по речевому развитию, а также о специфике речевого поведения отца ребенка раннего возраста.

Цель настоящего исследования заключалась в выявлении стратегий вокально-речевого взаимодействия взрослых с детьми первого года жизни, имеющими различный психофизиологический статус: здоровыми детьми, детьми с неврологическими нарушениями и близнецами.

В качестве рабочих гипотез проверяли предположения:

1. Стратегия вокально-речевого взаимодействия матери с ребенком первого года жизни зависит от психофизиологического статуса ребенка и уровня его вокально-речевого развития.

2. В речи отца, обращенной младенцу, присутствуют некоторые характеристики МР.

Объектом исследования были 43 диады:

диады 1 типа — с нормально развивающимися детьми, являющимися по заключению неонатолога здоровыми на момент рождения и начала исследования ( $n = 20$  диад);

диады 2 типа (триады) — с дизиготными близнецами ( $n = 5$  триад);

диады 3 типа — с детьми с легкими неврологическими нарушениями, по Международной классификации болезней — шифр P.91.8 ( $n=7$  диад); диагноз был снят у всех детей во втором полугодии жизни;

диады 4 типа — с детьми с неврологическими нарушениями тяжелой степени, по Международной классификации болезней — шифр P.91.8 (5 диад), диагноз снят у 4-х детей — в 1 год, у одного ребенка (Андр.) — в 1;6;

диады 5 типа — диады отец-ребенок со здоровыми детьми на момент рождения и начало исследования ( $n=5$  диад).

При реализации проекта использовали комплексный подход, включающий методы: видеорегистрации вокально-речевого взаимодействия матерей и отцов с детьми 3, 6, 9, 12 месяцев жизни в модельных ситуациях с параллельной записью звуковых и речевых сигналов на аудиоманитофон; экспертной оценки видеозаписей взаимодействия в диадах; акустического инструментального (программа «Cool Pro», Syntril. Software Corp., USA), перцептивного (группами auditors) и фонетического (системы транскрибирования МФА, САМПА для русского языка) анализа речевых сигналов; методы оценки психологического состояния матери и психофизиологического состояния ребенка. Для оценки психомоторного развития детей использовали опросник «KID — шкала» (адаптирован Санкт-Петербургским институтом раннего вмешательства для детей Северо-западного региона). С целью

анализа материнско-детских отношений применяли тест «PARI» и социологический опросник.

Результаты исследования показали, что на протяжении первого года жизни в диадах 1 типа происходит становление вокально-речевого взаимодействия: увеличивается количество взаимной имитации, звуковой репертуар детей усложняется, во втором полугодии жизни появляются слоговые структуры, первые слова. В речевом поведении матери описаны следующие характеристики, значимые для успешного вокально-речевого развития ребенка первого года жизни: наличие высказываний, имеющих грамматически простую конструкцию (более 50% высказываний), эмоциональность речи (более 50% высказываний — эмоциональны), повторение одинаковых слов, произнесение слов с гиперартикуляцией, растягивание слов и отдельно произносимых звуков, увеличение пауз между словами и фразами, имитация детских звуков. Установлена связь между количеством характеристик в речевом поведении матери и уровнем речевого развития ребенка. Выявлена прямая корреляция между количеством слов в репертуаре детей в возрасте 12 месяцев и частотой имитации матерями вокализаций 9-мес. детей в модельной ситуации «игра».

Различия между детьми из диад 1 и 3 типа имели место во втором полугодии их жизни. 9-мес. дети с лёгкими неврологическими нарушениями имитировали материнские звуки реже, чем здоровые дети того же возраста. Не выявлено значимых различий между двенадцатимесячными детьми из диад 1 и 3 типа по звуковому составу лепетных конструкций и количеству слов в их репертуаре. Однако имела место большая вариативность в уровне речевого развития детей из диад 3 типа по сравнению с детьми диад 1 типа. Выявлена прямая корреляция между количеством слов в репертуаре 12-месячных детей из диад 3 типа и частотой имитации материями вокализаций шестимесячных детей в модельной ситуации «игра». Матери из диад 3 типа реализовывали в своей речи характеристики нормативной МР. При этом они в большей степени увеличивали длительность гласных интонационно выделенных слов, чем матери здоровых детей.

У детей из диад 4 типа основными звуками в репертуаре были гласноподобные [a], [e], [и]; слоги и слова не зарегистрированы на протяжении всего первого года их жизни. Только трое из пяти детей в возрасте 12 мес. были способны к обозначению объекта посредством определенных звукосочетаний гласноподобных. Звуки материнской речи на протяжении первого года жизни имитировали только два ребенка с тяжёлыми неврологическими нарушениями. Не выявлены случаи имитации материями из диад 4 типа звуков своих детей. В речи ма-

терей из диад 4-го типа характеристики, присущие МР, отсутствовали или проявлялись в меньшей степени, чем у матерей из диад 1 и 3 типа. Непрерывное вокально-речевое взаимодействие в диадах 4 типа длилось меньшее количество времени, чем в диадах 1 типа.

В 3 из 5 триад мать-близнецы (диад 2 типа) показано отставание в сроках проявления лепета во втором полугодии жизни. В речи матерей близнецов присутствуют не все характеристики, присущие нормативному материнскому речевому поведению. Выявлено, что уровень вокально-речевого развития выше у того ребенка из триады, при взаимодействии с которым мать демонстрирует большее количество характеристик речевого поведения, способствующих усвоению речевого материала детьми.

Изучение взаимодействия в диадах отец-ребенок (диады 5 типа) проводилось на протяжении первого полугодия жизни ребенка. На основе перцептивного анализа в речи отцов, обращённой к детям, выявлены такие характеристики, присущие МР, как эмоциональность, повторение отдельных слов и фрагментов фраз, вариативность интонации, наличие слов с гиперартикуляцией. Установлены значимые индивидуальные различия между отцами в степени проявления в речи указанных характеристик. В целом, взаимодействие в диаде отец-ребенок было менее эмоциональным, длилось меньше времени, чем взаимодействие в диаде мать-ребенок.

Таким образом, результаты исследования позволяют заключить, что стратегии вокально-речевого взаимодействия в диадах мать-ребенок различаются в зависимости от психофизиологического статуса детей и связаны с уровнем их вокально-речевого развития. В речевом поведении отцов здоровых детей первого полугодия жизни присутствуют некоторые характеристики материнской речи.

## Литература

- Ляко Е.Е.* Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 3.
- Fernald A.* Four-Month-Old Infants Prefer to Listen to Mothers // *Infant Behavior and Development*. — 1985. — V. 8.
- Jusczyk P.W.* The discovery of spoken language. — A Bradford Book. The MIT Press. — NY., 1997.
- Kuhl P.K., Andruski J.E., Chistovich I.A., Chistovich L.A., Kozhevnikova E.V., Ryskina V.L., Stolyarova E.I., Sundberg U, Lacerda F.* Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants // *Science*. — 1997. — V. 777.
- Pancsofar N., Vernon-Feagans L., Odom E., Roe J.R.* Family relationships during infancy and later mother and father vocabulary use with young children // *Early Child Res Q*. — 2008. — V. 23, N 4.

## **Влияние уровня экстраверсии и нейротизма на развитие речи у детей старшего дошкольного возраста**

Проблема взаимосвязи темперамента человека с особенностями функционирования его центральной нервной системы давно привлекает внимание исследователей и в наше время не утратила своей актуальности. При проведении лонгитюдных исследований, посвященных взаимодействию матери и ребенка [Ляксо 2005; 2006; Ляксо и др. 2008], было замечено, что черты темперамента ребенка в ряде случаев влияют на особенности развития его речи. У детей с признаками меланхолического темперамента наблюдается тоническое заикание и снижение темпа речи. У возбудимых холериков и детей с признаками эпилептоидной акцентуации чаще возникают речевые запинки и клоническое заикание. У детей-флегматиков словарный запас иногда несколько ниже возрастной нормы, такие дети необщительны и неохотно вступают в разговор со сверстниками и взрослыми, что зачастую трактуется как отставание в речевом развитии.

Существует немало тестов для комплексной оценки различных составляющих темперамента у детей среднего (3–4 года) и старшего дошкольного возраста (5–7 лет). К подобным тестам относятся, например, методика определения «Я-концепции» Т.Дембо и многочисленные рисуночные тесты [Богомолов 2004; Костина 2006; Венгер 2006], с помощью которых можно получить подробную информацию об индивидуальных особенностях ребенка раннего возраста. Тем не менее, большинство из этих методик являются описательными. Использование подобных тестов при изучении детской речи зачастую является затруднительным, поскольку методы исследования требуют точной количественной оценки психологических параметров.

Для преодоления подобных затруднений нами был разработан тест «Экстраверсия-нейротизм для старших дошкольников». Новизна теста заключается в том, что, в отличие от большинства методик для работы с детьми раннего возраста, он дает точную количественную оценку параметров экстраверсии и нейротизма у детей 5–7 лет. Тест состоит из 32 вопросов, 16 из которых направлены на выявление уровня экстраверсии и 16 — на выявление уровня нейротизма. Результат для каждого параметра оценивается по 16-балльной шкале. На основании результатов теста можно определить темперамент ребенка по классической четы-

рехчастной системе. Высокий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма наблюдается у *сангвиников*; высокий уровень экстраверсии и высокий уровень нейротизма у *холериков*; низкий уровень экстраверсии и низкий уровень нейротизма у *флегматиков*; низкий уровень экстраверсии и высокий уровень нейротизма у *меланхоликов*.

К настоящему моменту проведена апробация теста на 40 испытуемых, детей обоего пола в возрасте от 5 лет до 7 лет. Согласно результатам теста, 12 детей из нашей выборки имели ярко выраженный определенный тип темперамента: 3 холерика (девочки), 2 меланхолика (мальчики), 2 сангвиника (1 мальчик и 1 девочка) и 5 флегматиков (4 девочки и 1 мальчик).

При проведении опроса были выявлены различия в речевых особенностях в зависимости от темперамента. У всех сангвиников и холериков наблюдался ускоренный темп речи, причем у двух девочек-холериков отмечены речевые запинки. Дети-меланхолики на вопросы теста, требующие односложного ответа («да» или «нет») отвечали подробно и обстоятельно, зачастую отвлекаясь от первоначальной темы. Ответы детей-флегматиков, напротив, были короткими, комментарии — краткими и непосредственно касающимися темы вопроса; трое из пяти детей-флегматиков предпочитали отвечать на вопросы предлагаемых тестов не словами, а жестами. Мы считаем, что таким образом в речи этих детей проявляются характерные особенности центральной нервной системы, свойственные данному темпераменту: подвижность нервных процессов у холериков и сангвиников, переоценка малозначимых стимулов у меланхоликов, инертность нервных процессов, реакция только на высокозначимые стимулы у флегматиков.

Для выявления эффективности разработанного нами теста мы проводили количественную оценку уровня тревожности испытуемых по проективной методике «Выбери нужное лицо» Р. Тэмбла, В. Амена, М. Дорки [Костина 2006]. При сопоставлении результатов обнаружена *отрицательная* корреляция между уровнем *экстраверсии* по нашему тесту и *тревожностью* по тесту Тэмбла, Амена, Дорки и *положительная* корреляция между уровнем *нейротизма* по нашему тесту и *тревожностью* по тесту Тэмбл, Амен, Дорки. Выявленные взаимосвязи можно рассматривать как свидетельство эффективности теста «Экстраверсия-нейротизм для старших дошкольников».

## Литература

- Балахонов А.В. Ошибки развития. — СПб., 2001.  
Богомолов В. Тестирование детей. — Ростов-на-Дону, 2004.

*Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. — М., 2006.

*Костина Л.М.* Игровая терапия с тревожными детьми. — СПб., 2006.

*Костина Л.М.* Методы диагностики тревожности. — СПб., 2006.

*Ленукальн А.И.* Неврозы и неврозоподобные заболевания у детей: Руководство по детской неврологии / Под ред. Проф. В.И.Гузевой. — СПб., 1998.

*Ляко Е.Е.* Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни // Психологический журнал. — Т. 26. — 2005. — № 3.

*Ляко Е.Е.* Речевая имитация в диадах «мать-ребенок» с детьми нормально развивающимися и имеющими неврологические нарушения: лонгитюдное исследование // Сенсорные системы. — Т.2 0. — 2006. — № 3.

*Ляко Е.Е., Гайкова Ю.С., Фролова О.В., Куражова А.В., Громова А.Д., Бедная Е.Д., Смит Н.Ю.* Стратегии речевого поведения матери при взаимодействии с детьми второго года жизни // Сборник трудов международной конференции “Neuroscience for Medicine and Psychology”. — Судак, 2008.

*Трошин В.Д.* Нервные заболевания детей и подростков. Профилактика и методы лечения. — М, 2006.

*С.Ю. Толмачева (Воронеж)*

## **Речевой жанр болтовни в языковом сознании младшего школьника**

Одним из распространенных нериторических жанров в речи младших школьников является болтовня. Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет болтовню как «бессодержательные разговоры, пустословие» [Ожегов. 1990: 60]. К.Ф. Седов отмечает, что болтовню характеризует особая коммуникативная установка говорящих: участники общения обмениваются информацией, причем в значительной степени коммуникация осуществляется ими ради самой коммуникации. Социально-психологический фон, на котором протекает болтовня, настраивает говорящих на легкое, поверхностное общение. Коммуниканты, владеющие этим жанром, не углубляясь в намечаемые темы, легко коснувшись их, перескакивают на другие. Конкретные темы и мотивы не вполне осознаются участниками общения. Процесс порождения речи осуществляется таким образом, что все этапы формирования высказывания здесь присутствуют. Основной принцип тематического движения определяется незаданностью общения. Темы меняются по ассоциативному принципу, при этом говорящий не вполне знает, что он будет говорить в следующую минуту. Такое общение как нельзя лучше показывает скрытые процессы дискурсивного мышления. Оно позволяет выявить черты речевого портрета языковой личности, обнаружить



индивидуальные особенности ее мышления. К субжанрам болтовни, определяющим ее основные тактики, К.Ф. Седов относит *рассказ об увиденном, рассказ об отсутствующем лице и сплетню*. К ним можно добавить такие факультативные субжанры, как *комплимент, колкость, просьбу, утешение, подтверждение, инвективу, поучение* и т.д. Как справедливо отмечает К.Ф. Седов, каждая тема в болтовне возникает совершенно случайно, и ход разговора вполне мог бы изменить свое течение или затронуть другие столь же необязательные темы [Горелов, Седов 2004: 180].

Проведенное нами исследование показывает, что младшие школьники любят поболтать, на соответствующий вопрос анкеты многие отвечают «обожаю» (1 класс — 94%, 2 класс — 97%, 3 класс — 91%, 4 класс — 95%). Кроме того, как отмечают взрослые и подтверждают ответы детей, чаще всего младшие школьники предпочитают болтать с мамой (1 класс — 51%, 2 класс — 59%, 3 класс — 51%, 4 класс — 44%) и папой (1 класс — 22%, 2 класс — 29%, 3 класс — 19%, 4 класс — 20%), а также с друзьями (1 класс — 61%, 2 класс — 66%, 3 класс — 65%, 4 класс — 71%).

Результаты исследования позволяют выделить темы, которых дети касаются чаще всего, болтая друг с другом.

1. **Школа и школьные дела** (1 класс — 18%, 2 класс — 25%, 3 класс — 18%, 4 класс — 29%).

2. **Домашние животные** (1 класс — 13%, 2 класс — 6%, 3 класс — 20%, 4 класс — 14%).

3. **Увлечения** (1 класс — 21%, 2 класс — 12%, 3 класс — 14%, 4 класс — 11%).

Реже младшие школьники говорят о семье, друзьях, учителе, о том, как они проводят свое свободное время, кем хотят стать, когда вырастут и т.п.

Приведем фрагмент болтовни, записанный при помощи скрытого диктофона.

Пример. 2 класс

В классе, в котором недавно был сделан ремонт, сидят дети: Саша В., Юлия М., Настя И., Рома М., заходит Марина Викторовна, учитель иностранного языка.

У: Давно я у вас не была, кто это у вас такой ремонт хороший сделал?

С: *Кто/родители/а что не нравится?//*

У: Нет, очень хорошо.

С: *А знаете сколько мы потратили денег?// Двадцать тысяч рублей//*

Ю: *Нет/ неправильно// Если один вот этот вот фонарик стоит тысячу рублей// И мой папа дал на два фонарика//*

У: Все родители участвовали в этом?

С: *Да//*

Ю: *Вот эти больше всего вложили//* (Показывает на двух девочек, не принимающих участие в разговоре).

У: А у кого нет возможности?

Ю: *У кого нет возможности/ Клеили обои//*

Н: *А вы верите в Деда Мороза?//*

У: Не верю.

Ю: *Вот эти почти две тысячи вложили//*

Н: *Ну и зря// А ты веришь?//* (Обращается к сидящему рядом Роману).

Р: *Я не верю/ потому что у нас Дед Мороз худой и без бороды ходит//* (смеется)

С: *Марина Викторовна/ а вы к нам в четверг придете?//*

У: А в пятницу вы все уходите?

С: *Примерно двенадцать человек//*

Н: *А почему/ и я могу уйти//*

С: *А танцоры?//*

Н: *Я — танцор/ этот/ этот — танцор//*

У: А сколько всего?

Н: *Шевлякова/ Селезнева/ Федюнина/ Танька/// Ай/ там их много//*

Настю и Юлю позвала учительница, остальные тоже разошлись (2006).

Данный пример показывает, что дети болтают на разные темы. Общение строится по ассоциативному принципу, с одной темы ребенок легко соскальзывает на другую. Разговор начинается с вопроса учителя (о ремонте) при взгляде на классную комнату, далее ассоциативный переход к следующему вопросу, заданному уже детьми (о цене ремонта), появляется субжанр хвастовства (*знаете, сколько потратили*). Затем по ассоциации с обсуждаемой темой — переход к новой тактике — рассказу о родительских вкладах в ремонт (деньги, обои), также включающий тактику хвастовства (*мой папа дал на два фонарика*). Неожиданный переход к новому субжанру, тактике вопроса (про Деда Мороза) и такое же неожиданное возвращение к тактике рассказа о ремонте. Снова тема «соскальзывает» на другую, по ассоциативному принципу рождается рассказ о Дед Морозе. И также внезапно — переход к тактике вопроса (*в четверг придете*), далее по ассоциации переход к следующему субжанру — обсуждению (кто и когда уходит на танцы).

Нами проведено исследование в начальных классах г. Борисоглебска Воронежской области с целью выяснить, существует ли в языковом сознании младших школьников представление о речевом жанре болтовни. Результаты опроса 361 человека показывают, что у большинства младших школьников речевой жанр «болтовни» представлен разнородными составляющими.

Под болтовней первоклассники (91 человек) понимают следующее.

**1. Пустая, бессодержательная речь, пустословие** — 64%: *когда много разговаривают, много болтают; когда кто-то трюндичит; когда разговаривают без дела; когда человек много разговаривает.*

**2. Беседа** — 17%: *разговор; когда два человека разговаривают; разговор на уроке; разговор с кем-нибудь; когда один заговорил, а остальные подхватили.*

**3. Неправильное понимание** — 14%: *когда балуешься; когда тараторят; когда один человек другому говорит свои секреты.*

**4. Отсутствие представлений о болтовне** — 5%: *не знаю.*

Таким образом, первоклассники в основном уже имеют представление о речевом жанре болтовни и дают ей отрицательную оценку: *болтовня — это плохо.*

Учащиеся **2 класса** (86 чел.) так определили болтовню:

**1. Пустая, бессодержательная речь, пустословие** — 73%: *ненужная речь, говорить лишнее; просто так; когда люди узнают вести и сразу их рассказывают; что ни попадя; о чем нельзя, а они это всем болтают; когда разговаривают без дела.*

**2. Беседа** — 12%: *разговор на перемене; разговаривать без остановки; когда люди болтают между собой; когда много разговаривают, много болтают; когда человек рассказывает что-то интересное; разговор.*

**3. Неправильное понимание** — 10%: *смешной человек.*

**4. Отсутствие представлений о рассказе** — 5%.

Таким образом, большинство второклассников имеют представление о речевом жанре болтовни и дают ей развернутую отрицательную оценку: *ненужная речь, говорить лишнее; когда люди узнают вести и сразу их рассказывают.* Второклассники указывают на количество людей, участвующих в такой беседе: *говорят много людей*, а также на темп речи: *разговаривать без остановки.*

Учащиеся **3 класса** (91 чел.) понимают под болтовней следующее:

**1. Пустая, бессодержательная речь, пустословие** — 15%: *ненужный разговор бесконечный разговор; невежливый разговор.*

**2. Беседа** — 80%: *разговор одного или нескольких лиц на уроке; когда много разговаривают, много болтают; говорить без отдыха; разговор*

*учеников, когда учитель отвернется; говорить; болтать; когда человек целый день говорит.*

### **3. Отсутствие представлений о болтовне — 5%.**

Таким образом, третьеклассники имеют достаточно четкие представления о речевом жанре болтовни. Появляются следующие пояснения с отрицательной оценкой *разговор учеников, когда учитель отвернется; невежливый разговор*, а также темп болтовни *говорить без отдыха*. Только у небольшого количества детей отсутствует представление о болтовне.

Объяснения у учащихся 3 класса становятся более развернутыми:

*Болтовня — это то, чем дети занимаются на уроке вместо того, чтобы писать.*

*Болтовня — это разговор с друзьями о мумиях и зомби, а потом мы начинаем разговор о вампирах.* Таким образом, дети понимают, что в процессе болтовни нет единственной темы разговора.

Опрос учащихся **4 класса** (93 чел.) дал следующие результаты:

**1. Пустая, бессодержательная речь, пустословие — 52%:** *ненужный разговор бессмысленный разговор; пустая трата времени; сплетня.*

**2. Беседа — 41%:** *разговор на уроке; когда много разговаривают, разговор между людьми; когда много разговаривают; когда люди любят поговорить.*

**3. Неспособность сформулировать — 5%:** *тараторка; базар, когда все орут.*

### **4. Отсутствие представлений о болтовне — 2%.**

Таким образом, у детей 4 класса есть четкое осознание речевого жанра болтовни. Увеличивается число пояснений с отрицательной оценкой: *пустая трата времени, сплетня, ненужный, бессмысленный разговор, проводящие время зря.*

Результаты исследования показывают, что в языковом сознании большинства младших школьников есть представление о речевом жанре *болтовни*, в основном ей дается отрицательная оценка *ненужный, бессмысленный разговор; пустая трата времени*. К 4 классу появляются четкие дефиниции: *болтовня — это то, чем дети занимаются на уроке вместо того, чтобы писать.*

Таким образом, большинство младших школьников (с 1 по 4 класс) любят поболтать (1 класс — 94% детей, 2 класс — 97%, 3 класс — 91%, 4 класс — 95%), болтают чаще всего с мамой и папой, а также с друзьями. Первоклассники чаще всего болтают об играх и увлечениях (21%), дети постарше о школе и школьных делах, о домашних животных. Дети редко делают паузы, повторяют слова, допускают ошибки в речи, по времени болтовня может длиться от 10 секунд до 10 минут. Разницы в

длительности болтовни у учащихся 1 и 4 класса не наблюдается. У учащихся сформировано четкое представление о данном речевом жанре.

### Литература

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

*Ожегов С.И.* Словарь русского языка: 70000 слов. Под ред. Н.Ю. Шведовой. — М., 1990.

*Горелов И.Н., Седов К.Ф.* Основы психолингвистики. — М., 2004.

*О.В. Хворостова (Воронеж)*

## Особенности проявления вежливости в речи младших школьников

«Вначале было слово...» — гласит величайшая из книг. Со слова все начиналось, и в течение всей истории развития человечества речь имела и имеет первостепенное значение. Лишь овладев системой родного языка, каждый человек становится личностью и получает возможность свободно изъясняться и понимать высказывания окружающих. С первых дней жизнь ребенка связана с речью. Вначале — это лишь восприятие сигналов, посылаемых ему матерью, а затем уже осознанное восприятие смысла слов. Накопление ребенком речевого опыта и постепенное вхождение в социум формирует индивидуальность и личностные качества малыша. К началу систематического обучения в школе ребенок уже владеет основными речевыми навыками, которые позволяют ему свободно ориентироваться в обществе, подчиняться его нормам и правилам. По словам К.Ф. Седова, переступив шестилетний барьер, языковая личность становится обладателем языкового механизма, который открывает ей новые когнитивно-коммуникативные возможности [Седов 1999].

В начальной школе вместе с основами наук продолжают закладываться в сознание ребенка и положения, регламентирующие его речевое поведение, в частности, изучаются слова, которые называют вежливыми.

Исследования в области детской речи (Н.А. Лемяскина, Е.Б. Чернышова) показывают, что в начальной школе дети уже владеют основными формулами речевого этикета, которые используются в стандартных коммуникативных ситуациях приветствия, прощания, просьбы,

благодарности, извинения. Вежливыми учащиеся также считают слова и обороты, выражающие похвалу (*умница, молодец*), комплимент (*милая, любимая, добрая*), пожелание (*удачи, живите долго, счастливого пути, приятного аппетита*), обозначающие общечеловеческие ценности (*счастье, доброта, удача, любовь*), т. е. в качестве вежливых воспринимаются слова, выражающие добрые взаимоотношения между людьми. Но, к сожалению, знание правил этикетного общения не делает речь детей более вежливой. Очень часто, зная этикетные формулы, дети не используют их в стандартных ситуациях.

Для того чтобы выяснить, как дети оценивают уровень своей речевой культуры, нами был проведен опрос среди учащихся 1-4 классов (400 человек, МОУ №39, 94, МОУ гимназии №9 г. Воронежа). На вопрос «Ты вежливый человек?» 5% детей ответили — «нет», 10% — «иногда», «не всегда», остальные 80% детей ответили «да». Таким образом, практически 15% учащихся считают свое поведение невежливым, либо не всегда удовлетворяющим требованиям вежливости.

Для того чтобы определить, в общении с кем и в каких ситуациях дети наиболее часто нарушают правила речевого этикета, было проведено анкетирование родителей (100 человек). Анкета содержала 2 вопроса. Первый вопрос. «Как часто ваш ребенок употребляет вежливые слова в ситуации: приветствия, прощания, просьбы, извинения, благодарности?» с вариантами ответов: «Всегда, часто, иногда, никогда». Были получены следующие результаты.

Приветствие: *всегда* — 52%, *часто* — 37%, *иногда* — 11%.

Прощание: *всегда* — 44%; *часто* 42%; *иногда* — 14%.

Благодарность: *всегда* — 63%, *часто* — 30%, *иногда* — 7%.

Просьба: *всегда* — 26%, *часто* 54%, *иногда* — 17%, *никогда* — 3%.

Извинение: *всегда* — 27%, *часто* — 33%, *иногда* — 40%.

Результаты показывают, что, по мнению родителей, учащиеся наиболее активны в ситуациях, не вызывающих эмоционального напряжения. **Ситуации приветствия и прощания** содержат либо радостное отношение (с тем, кого не видел очень долго, например, встреча с другом после каникул или болезни и т.п.), либо нейтральное (собеседники, с которыми встречи происходят постоянно — ежедневное приветствие родителей, учителей, друзей). **Ситуация благодарности** также несет в себе положительные эмоции для ребенка, т.к. чаще всего благодарят либо за подарок, либо за какое-то приятное действие. Поэтому именно в ситуации благодарности большинство детей активны всегда.

Речевые формулы **просьбы** и **извинения** менее популярны среди младших школьников. Возможно, это происходит потому, что здесь приходится прилагать нравственные усилия. **Ситуация просьбы** пред-

полагает, что у ребенка есть желание, выполнение которого зависит от какого-либо человека (чаще всего родителя или учителя). Соответственно, для того чтобы просьба была удовлетворена, просящий должен прилагать определенные усилия, используя формулы речевого этикета. **Ситуация извинения** чаще всего возникает в результате нарушения человеком определенных норм или правил поведения или общения. Поэтому прежде чем просить прощения или извиняться, ребенок должен осознать свою вину. Следовательно, данная ситуация является наименее приятной для детей из всех вышеперечисленных.

Второй вопрос, который был задан родителям: «В общении с кем ваш ребенок наиболее вежлив?». Он предполагает выяснение конкретного круга лиц, в общении с которыми дети употребляют вежливые слова. Результаты оказались следующими. Наиболее вежливы дети в общении со *старшими, взрослыми людьми 40%, с родными и близкими, знакомыми людьми, соседями 14%*. В отдельную группу выделяются такие собеседники, как *бабушка, дедушка 7%, родители 7%, учителя 5%, друзья 5%, посторонние люди 3%*. 12% родителей утверждают, что их дети *вежливы со всеми*.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для младших школьников вежливость является обязательным компонентом в общении с взрослыми людьми, в то время как со сверстниками общение становится менее нормированным и этикетным. Соответственно, учителям и родителям необходимо вести работу по обучению детей речевым формулам этикета и их использованию в любой ситуации и с любым собеседником.

## Литература

Седов К.Ф. Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности. — Саратов, 1999.

# РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

К.В. Гарганеева (Томск)

## Грамматика родного языка в метаязыковых комментариях дошкольника

Исследование специфики осознания ребёнком как формирующейся языковой личности фактов родного языка в процессе его освоения на протяжении десятилетий остаётся одним из наиболее актуальных вопросов как для изучения детской речи, так и для решения глобальных вопросов лингвистики. Так, Р.О. Якобсон, одним из первых обратившийся к исследованию языковой рефлексии и металингвистической деятельности носителей языка, апеллирует к данным детской «наивной лингвистики», рассматривая проблему сознательного и бессознательного в языковедческом аспекте [Якобсон 1966]. В наблюдениях А.Н. Гвоздева над метаязыковыми операциями детей дошкольного возраста автор подчёркивает яркое проявление «словесной метаязыковой функции», которая «вносит осознание речевых компонентов и их отношений» взамен бессознательного воспроизведения готовых конструкций [Якобсон 1996: 21].

Предлагаемая вниманию читателей работа продолжает ряд статей, отражающих результаты анализа детской языковой рефлексии, полученных в ходе лонгитюдного наблюдения над речью Светы Гарганеевой (2001 г.р.) (см. [Гарганеева 2005; Гарганеева 2007]).

До 80% материала зафиксированной в речи информанта языковой рефлексии (возраст 3–7 лет) отражает осмысление лексических и словообразовательных явлений языка. Металингвистические комментарии, связанные с грамматикой родного языка, в речи Светы первоначально отражают осознание грамматических норм и исправление речевых ошибок: В.: Света, ты почему бегаешь без носок? С. [укоризненно]: *Без носков!* (2,10,03); В.: У меня к тебе других **пожеланий** нет! [языковая игра] — С.: *Пожеланий! Зачем вы неправильно сказали? Это вы так пошутили?* (4;6.10); *А Ира говорит мамина шампунь. Это разве правильно?* (4;9.27). В возрасте 5;8 и старше метаязыковое осмысление и комментирование грамматических явлений языка осуществляется в следующих аспектах.



## 1. Предупреждение речевых ошибок в грамматических формах.

Ведётся поиск закономерностей образования грамматических форм в языке и правил их функционирования в речи. В частности объектом специальных наблюдений, отражённых в языковой рефлексии, становятся акцентные нормы в падежных формах существительных, наличие/отсутствие вариантов грамматических форм. Так, орфоэпия форм падежа, с точки зрения информанта, предусматривает фиксацию ударного слога формы именительного падежа во всех последующих формах: С.: *Смотри, я вот какую горУ сделала* <подушек> — В.: ГОру? — С.: ГорУ! *ГорА* ведь, а не *гОра* (5;6. 21). С точки зрения орфоэпических норм оцениваются возможные формы 1-го лица единственного числа недостаточных глаголов: — *Я пропылесосу или я пропылесосо* <ковёр>? *Получается смешно как-то. Лучше сказать, я прочищу пылесосом* (6;11.24). Отмечены единичные случаи комментирования синтаксического согласования подлежащего и сказуемого с сопоставлением возможных вариантов с опорой на грамматические и семантические показатели: С.: *Как правильно сказать: много детей пришло на площадку или много детей пришли на площадку?* — В.: А как тебе кажется? — С.: *Вообще говорят, пришло. Но их же было много!* (6;1.11).

## 2. Выявление грамматической семантики.

Специальному рассмотрению подвергаются семантические основания различия формы винительного падежа одушевлённых/неодушевлённых существительных мужского рода. Соотношение существительного с понятиями, признаками «живой/неживой» самостоятельно и последовательно сопоставляется с его грамматическим оформлением: С.: *Я обыграла компьютера* [играла с компьютером в шахматы]! — В.: Ты обыграла компьютер? Здорово! — С.: *Я обыграла компьютера* [голосом выделяет выбранную форму], *он ведь со мной играл как живой!* (7;2.7); [комментирует игру в шахматы]: С.: *Я взяла дедушкин ферзь!* — В.: Ферзя взяла? — С.: *Ну, ферзя, ладно. А он что, тоже живой? Потому что играет?* (7;2.24); [рассуждает]: *Я взяла карандаш — неживой. Я же не скажу «взяла карандаша». А вот...Я взяла слона. Шахматного. Как живой* (7;2.28).

Комментируются семантические различия между формами винительного падежа и формой родительного падежа существительных мужского рода со значением партитивности (флексия **-у**) и условия их употребления (взять (что?) и (чего?): [С.-«мама» пришла в магазин с куклой-«ребёнком»] *Нам с тобой что надо? Нам надо немного винограду и апельсинчику...* / [говорит за куклу] *Мам, винограду мы возьмём немножко, а апельсин весь заберём* [игрушечный апельсин лежит «на прилавке»] / [С.-«мама»] *Правильно, Ярик. Это я оговорилась* (6;11.19). Постоянное

множественное число как грамматическая характеристика существительного выявляется и осознаётся в соотношении с образом именуемого предмета. Некорректное образование формы единственного числа в этом случае обнаруживает логическое противоречие, становится поводом для создания языковой игры: — *Брюки — это они. А есть одна брюка? Вот одна брюка!* [штанина]. *Но это значит, что брюки рваные* (6,01,23); *Вот одно очко, а вот другое* [показывает на линзы очков, смеётся]. *Мама, ты почему не смеёшься?* (6,00,10); *Я тебе что-то скажу. Вот может быть один час, два часа, три часа. А часы* [показывает на настольные часы] — *сразу одни* (7;2.04).

Грамматика императива глагола (формы единственного и множественного числа) осмысливается в контексте норм речевого этикета: [говорит за куклу-ребёнка] *Мама, почему ты мне одной говоришь **слушай**, а мне с Яриком — **слушайте**?* / [«С.-мама»] *Вот послушай, Катя. Мы говорим **слушай**, когда говорим одному человеку. **Слушайте** — это когда людей два человека. Или много. Ещё так говорим, когда хотим сказать вежливо. Получается, один человек — как много людей. Например, воспитатель. Потому что он уже совсем взрослый, всему учит детей* (6;0.18).

С этических позиций рассматривается и не принимается употребление формы инфинитива в функции императива: *Почему с собаками люди разговаривают так грубо: «Сидеть! Лежать! Стоять!»? Собака — ведь это друг!* (5;11.27).

Семантика локутивности синтаксических конструкций с предлогами **в/на** при выборе одного из предлогов сопоставлены с образом пространства в сознании говорящего: [обдумывает шуточный вопрос, построенный на языковой игре **на балконе ходят? = на бал кони ходят?** Рассуждает]: *Почему **на балконе**, а не **в балконе**? Говорим же **в комнате**. Балкон тоже как комната [застеклённый]. — В.: Но ведь говорят **на кухне**, а не **в кухне**. [вспомнила, когда читала сказки Пушкина] *Видишь, **в кухне** — так тоже говорят: «**В кухне** злится повараха....». **В кухне**, а не **на кухне*** (7;5.11).*

### 3. Сопоставление фактов грамматики родного и изучаемого языка.

Отмечаются различия между грамматическими формами и грамматическим строем родного языка и языка английского, который изучает информант: *Почему в английском языке слова почти никак не изменяются? На русском надо сказать **я люблю свою кошку**, а по-английски будет **I like my cat** — всё равно как **я люблю моя кошка**?* (7;1.20); *Когда чего-нибудь много, у нас [в русском языке] в конце будет **-и** или **-ы**. А в английском **-s**. Правильно я соображаю?* (7;2.19).

4. «Моделирование грамматики». В возрасте 6–7 лет высказывания о грамматике (прежде всего в морфологическом аспекте) обнаруживают

осознание системности и закономерности грамматических явлений. Это своеобразно представлено в попытке создания «окказиональной» грамматики несуществующего языка. В возрасте 5,10 в речи информанта впервые отмечена инновация *Самусия* [название придуманной ребёнком страны]. В течение полутора лет ребёнок периодически играет в *Самусию*, создавая лексику *самусского* языка (5;10.3). В основном продуцируются зоонимы (названия фантастических самусских животных), термины родства, названия бытовых принадлежностей. В возрасте 7;2.14 зафиксированы попытки моделирования грамматики «*самусского языка*». В частности, информантом предусматривается изменение самусских существительных в числе. Создание формы множественного числа в выдуманном языке происходит по аналогии с соответствующей грамматической формой в английском: *XAnon* — это полоска. *XAnonc* — полоски (7;2.23); Иг [фантастическое животное] — это один. *Игс* или *игос* — много. По-русски будет *иги* (7;2.26). Глаголы гипотетического самусского языка получают грамматическую категорию времени: *Рата* — это значит «я говорю» по-самусски. *Ра-ту* — «буду говорить». *Ратл* — значит, «говорил» (7;2.19).

Р.О. Яковсон говорит о детском «завоевании грамматики», предполагающем «творческие эксперименты» над формами с одной стороны попытки «осознать связь между формой и идеей» — с другой [Яковсон 1996: 23]. Случаи языковой рефлексии, отражающей осмысление информантом дошкольного возраста фактов грамматики родного и иностранного языков, а также попытку «создания грамматики» несуществующего языка, демонстрируют последовательное осознание языка как системы, эксплицирует лингвистический подход ребёнка дошкольного возраста к освоению родного языка.

## Литература

Гарганеева К.В. Осознание двусторонней природы слова ребёнком раннего возраста // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: Монографический сборник. — М., 2005.

Гарганеева К.В. Языковая игра в речи ребёнка раннего и дошкольного возраста // Материалы XXXV международной филологической конференции: Вып.22: Секция общего языкознания: Ч.2.— СПб., 2006.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 2006.

Яковсон Р.О. К проблематике бессознательного // Р.О. Яковсон Язык и бессознательное. — М., 1996.

## О роли иерархических пар гипероним + гипоним в формировании родо-видовых отношений: на материале речи детей от 1,5 до 4,5 лет\*

Данная работа отражает определенный этап исследования закономерностей формирования и функционирования системы гипо-гиперонимических отношений в лексиконе детей и взрослых, направленный на выявление особенностей становления гипо-гиперонимических отношений в лексиконе детей дошкольного возраста.

Гипонимия, как правило, определяется в терминах односторонней импликации, т. е. односторонней замены гипонима на гипероним: слон — животное, щука — рыба, а также характеризуется приватными оппозициями единиц (цветок — тюльпан), отношением соответствия между единицами языка и позициями, в которых они допустимы [Виноградов и др. 1995], совместимыми подчиненными понятиями и основывается на логико-семантической субординации (отношениях единиц иерархии — гипонима и гиперонима).

Отношения гипонимии вместе с отношением несовместимости являются «самыми фундаментальными парадигматическими смысловыми отношениями, посредством которых структурирован словарный состав языка» [Новиков 1982]. Эти отношения являются самыми общими и универсальными при анализе и построении семантических полей (иерархической системы классов единиц) в лексике и играют важную роль при формировании начального лексикона. В данном случае нас интересуют стратегии детей дошкольного возраста при словесном выражении родо-видовых отношений в ситуации спонтанной речи и в эксперименте.

Материалом исследования послужили дневники родителей, фиксирующие спонтанную речь детей дошкольного возраста (Вари П., Ани С., Сени Ч., Васи К.), а также некоторые данные, полученные в ходе эксперимента.<sup>1</sup> В работе рассматривается вопрос о статусе иерархической пары *гипероним+гипоним* в спонтанной речи детей в возрасте от 1 года

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

<sup>1</sup> Материалы констатирующего эксперимента, проведенного в марте-апреле 2009 г. с двумя группами: I группа — дети в возрасте 2,5–3,5 года, II группа — дети в возрасте 3,6–4,5 года.

до 4-х лет и различные стратегии усвоения гипо-гиперонимических отношений в ходе формирования начального лексикона.

Как показал анализ материала, все дети в возрасте до 4–5 лет в процессе формирования начального лексикона проходят три ступени становления гипо-гиперонимических отношений. Рассмотрим специфику отношений род — вид и средства их выражения на каждой ступени.

**I ступень.** На данном этапе ребёнок не совсем уверен в правомерности применения двух названий разного уровня обобщения применительно к одному и тому же объекту и поэтому создает иерархические пары *гипероним+гипоним*. Гипероним на данном этапе в иерархической паре выступает в качестве приложения.

Примеры иерархических пар *гипероним+гипоним* в пределах одного высказывания: *Ура! Я поймал рыбу-сома! Вот, смотри, какой у меня сом! Да, крутой сом, а я сейчас поймаю кита* (Вася К., около 4); *Рыбакит* какой (Варя П. 1;6); *Я собака сеттер, я сеттер поспал* (Варя П.1;9); *Птичка соловей* (Сеня Ч. 1;10).

Следует обратить внимание на тот факт, что в инпуте (стихи, сказки, песни) присутствует достаточное количество фактов «фразеологически устойчивого» и в целях художественной выразительности ритмически закреплённого использования иерархической пары «рыба-N» и «птичка-N», к примеру: «Поперек его лежит / Чудо-юдо рыба-кит / Все бока его изрыты, / Частоколы в ребра вбиты» (из сказки П.П. Ершова «Конёк-горбунок»); «На далёком севере / Ходит рыба-кит, кит, кит, кит, / А за ней на сейнере ходят рыбаки» (песня «Рыба-кит» Ю. Кима); птичка-невеличка; птичка-синичка и т.д. Варианты других пар в узусе (пожалуй, кроме «цветик-семицветик») менее известны и не настолько популярны. На наш взгляд, подобная схема «фразеологически устойчивых» иерархических пар в инпуте значительно влияет на специфику формирования родо-видовых отношений в начальном лексиконе детей младшего возраста, обуславливая тем самым стратегии употребления исследуемых иерархических пар при усвоении статусов гипонима или гиперонима. Взрослые носители языка, общаясь с детьми, подсознательно выбирают эти схемы, помогая детям устанавливать таким образом гипо-гиперонимические отношения.

**II ступень.** Ребёнок на данном этапе уже уверен в гипо-гиперонимических отношениях между компонентами иерархической пары. Но для него это нечто новое, и ему хочется утвердить факт правомочности двух наименований одного предмета — с разной степенью обобщения, поэтому в речи он эксплицирует эту связь: *Зелень петрушка, петрушка зелень.*

По замечанию А. А. Шахматова, существует связь между возможностью для существительного выступать в определительной функции и его способностью употребляться в качестве сказуемого (ср. «Николай — кузнец» и «Николай-кузнец работает сегодня в поле») [Шахматов 1941]. Дети как раз и демонстрируют эту связь, гипоним или гипероним принимают на себя роль сказуемого, способствуя тем самым определению специфики иерархической пары на данной ступени.

**III ступень.** Дети полностью уверены в существовании гипогиперонимических отношений между лексемами, относящимися к разным уровням обобщения. Представления ребенка о гипогиперонимических отношениях на этом уровне почти соответствуют представлениям взрослых носителей языка. Встречаются также и примеры расчленённых иерархических пар, где гипероним находится в одном предложении, входящим в состав единого высказывания, а гипоним — в другом: *Я нашла старенького грибка* (Полузасохший гриб. — Комментарий матери). *Посмотри, какой беленький сыроежек у меня; Посмотри, какая ягодка. В мисочку. А веточку маме. Облепиха* (Нашла веточку с ягодкой облепихи, ягоду отдала Нине, веточку — маме. — Комментарий матери) (Варя П. 1;11).

В данной работе рассматриваются только факты I и II ступени.

Использование детьми дошкольного возраста иерархической пары *гипероним+гипоним* в разных речевых ситуациях, на наш взгляд, свидетельствует о стратегиях, соответствующих различным ступеням формирования гипогиперонимических отношений в начальном лексиконе детей и о проявлении специфики этих отношений в высказываниях ребёнка на трёх ступенях формирования начального лексикона. Представим специфику употребления иерархических пар в виде таблицы:

Таблица 1

Ступень	Стратегии употребления иерархической пары <i>гипероним+гипоним</i>	Примеры
I	<i>Гипероним-гипоним</i>	<i>А ты, птичка-синичка, чего такая?</i> (Вася К. около 4)
II	<i>Гипероним — гипоним</i>	<i>Это цветочки — люпины, и там люпины, и это люпины, посмотри, какие люпины, сколько люпинов, видишь?</i> (Варя П.1;9).
III	<i>Гипероним. Гипоним</i>	<i>Я помыла посуду, теперь вот эту тарелочку. Я мою себе баночку...</i> (Варя П. 1;11).

Итак, на первой ступени, доминирующей стратегией употребления иерархической пары *гипероним+гипоним* является стратегия

«гипероним-гипоним», в которой, как было указано выше, гипоним выполняет функцию приложения. Как известно, своеобразие приложения состоит в том, что оно представляет собой, во-первых, паратактическое соположение двух грамматически эквивалентных именных слов для выражения особого рода атрибутивной связи, во-вторых, является определением, выраженным существительным [Ахманова 1969].

Рассматриваемые примеры из детской речи, на наш взгляд, демонстрируют, как дети добиваются уточнения иерархической связи внутри иерархической пары *гипероним+гипоним*. В некоторых случаях использование схемы *гипероним+гипоним*, в которой один из компонентов выступает в роли приложения, может быть следствием стратегии «заучивания», «запоминания» употребления иерархических пар в различных речевых ситуациях.

На следующем этапе (II ступень) основной стратегией является схема «гипероним — гипоним» (гипероним и гипоним находятся в отношениях подлежащее — сказуемое), которая, на наш взгляд, свидетельствует о том, что дети испытывают необходимость эксплицировать уже усвоенную связь внутри иерархической пары *гипероним+гипоним*. Встречаются случаи, когда гипероним употребляется один раз, а гипоним повторяется несколько раз, причем может происходить увеличение гипонимического ряда в процессе порождения высказывания. На этой ступени имеет смысл говорить о сформированности гипо-гиперонимических гнезд. При этом ребёнок ещё испытывает необходимость в контроле над нормативностью соответствия пары *гипероним+гипоним* в пределах гнезда. Выдвинуть это предположение позволил ценный комментарий матери Вари П. (1;11) — известного лингвиста Е.Ю. Протасовой: «Если Варя знает про предмет ответ на вопрос «Это что?», то есть о самом роде предмета, то она задаёт следующий вопрос, о виде предмета, то есть «*Это как называица?*»: и о людях — *Эта девочка как называется?*, и о животных — *Она как называется, муха?*, и о предметах, подозревая, что у всего есть свои подразделения, даже — *Это коробка. Она как называется?*». Из замечания матери следует вывод о том, что, несмотря на явный интерес к категоризации путём установления иерархии объектов по линии род — вид, у ребёнка до конца не сформировано понятие о соположении компонентов в этих парах и о количестве иерархических уровней, в соответствии с которыми можно классифицировать данный предмет.

На всех рассмотренных ступенях специфика иерархических пар проявляется с помощью грамматических средств, а именно — синтаксических: так, на первой ступени — с помощью конструкции с приложением, на второй — посредством предикации (гипоним или гипероним

принимают на себя роль сказуемого), а на третьей ступени — гипоним или гипероним расположены в разных частях предложений или предикативных единицах в составе единого высказывания (как и в узусе).

В эксперименте, когда детям в возрасте от 2,5 до 4,5 лет предъявлялись изображения предметов, растений и животных и требовалось выбрать и назвать только те из них, которые принадлежат к определённой лексико-семантической группе (экспериментатор называл гипероним), были получены примеры употребления детьми в речи иерархических пар по схеме «этот гипероним «называется» гипоним» и по обратной схеме «этот гипоним — тоже гипероним»: на изображение воробья — реакция *ещё птица — орёл*, на изображение пингвина — реакция *пингвин тоже птица* (Вика И. 3;10); на изображение детских ботинок — реакция *эта обувь называется ботинки* (Никита Я. 4 г); на изображение курицы — реакция *тоже и крыльями летает, птичка такая* (Алиса Г. 4;1); на изображение ромашки — реакция *эти цветочки называются ромашки* (Катя П. 4;3); на изображение трактора — реакция *трактор, тоже машина* (Катя Б. 4;3). Данные примеры, на наш взгляд, репрезентируют II ступень и соответствуют стратегии «гипероним — гипоним».

На стадии становления различных семантических категорий при номинации объекта, уточнения его принадлежности к классу, дети часто выбирают «ошибочный»/ненормативный вариант номинации в соответствии со своим уровнем когнитивного и языкового развития — это подтверждают примеры замены актуализированного гипонима на согипоним внутри гипонимического ряда. К таким примерам относятся случаи, когда в речи ребёнка звучала конструкция «гипероним \*похож\* на гипоним», а отождествления изображения предмета с гипонимом ребёнком произведено не было, что также представляет для нас интерес: на изображение воробья — реакция *птица, на воробышка похож* (Таня М. 3;5); на изображение облепихи — реакция *на малину похожа*; на изображение страуса — реакция *на аиста похож<sup>1</sup>*; на изображение сосны — реакция *похоже на пальмочку* (Даня М. 3;7). Эти примеры свидетельствуют о том, что даже если в активном словаре ребёнка отсутствует гипоним, то его место может занять согипоним.

Наряду с фактом замены одного гипонима другим в рамках гипогиперонимического гнезда следует обратить внимание на такие примеры, в которых дети используют в качестве варианта согипонима словосочетание *согласованное определение + гипероним*, например: на изображение сома — реакция *рыбка страшная* (Иван Н. 4;3); на изображение бетономешалки — реакция *бетонная машина* (Стёпа К. 4;1);

---

<sup>1</sup> В примеры включены и окказиональные реакции детей.



на изображение чи-хуа-хуа — реакция *собачка маленькая* (Алиса Г. 4;1). Встречаются случаи, когда дети не «проговаривают» всё словосочетание до конца, то есть используют прилагательное вместо требуемого в задании употребления гипонима: на изображение *крыжовник* — реакция *зелёная*, на изображение *дуб* — реакция *тоже зелёное* (Даня Т. 3;9); на изображение *роза* — реакция *красный*, на изображение *пудель* — реакция *белая* (Иван Н. 4;3). Некоторые дети, не зная гипонима, полностью вербализуют сочетание гиперонима с определением-прилагательным. Другие называют только это определение-прилагательное, без гиперонима, опуская его то ли из-за незнания гипонима, то ли из-за недостаточной «выстроенности» конструкции *гипероним+гипоним*.

Гиперониму принадлежит особая роль в прагматико-семантической истории семантического поля. Эта роль заключается в способности гиперонима организовать специфическим образом свою семантику с тем, чтобы занять место гипонимов, выпавших в силу каких-либо причин из лексической системы поля [Николина 2001]. Именно этим, на наш взгляд, объясняются многие реакции на изображение предмета в нашем эксперименте, которые в качестве ответа содержат схему *гипероним+гипоним*. Гипероним всегда подтверждает, уточняет принадлежность гипонима к определённом классу и используется тогда, когда носитель языка испытывает необходимость для себя или для слушателя уточнить эту принадлежность.

Становление слова как полнозначной единицы, развитие значений слов и функционирование слов в системных отношениях, в нашем случае — гипо-гиперонимических отношений, способствующих организации лексикона, представляет собой важный этап в формировании словаря. М.Б.Елисеева среди особенностей начального детского лексикона выделяет способность выстраивания гипо-гиперонимических иерархий [Елисеева 2000]. Между тем в нашем экспериментальном материале попадались случаи, на первый взгляд, противоположные, — не выстраивание, а явное «опровержение» иерархической связи между гиперонимом и гипонимом. Скорее всего, это этап, предшествующий этапу «подтверждения», на котором используется стратегия «*гипероним+гипоним*». К этим случаям мы бы отнесли модель высказывания по типу «это не птичка, это воробышек», «это не птичка, это курочка», в которых гипероним употребляется для опровержения наличия родо-видовой связи между объектами. Случаи подобного употребления пары «гипоним не гипероним» встречается и в I-ой и во II-ой возрастных группах, например: *воробушка — он не птичка, он воробушка; страус не птичка, а страус* (Ева Ш. 3;4); *петушок — не птичка, потому что он — петушок* (Даня Т. 3;9). Таких случаев немного, но, на наш взгляд,

это переходный этап от 0-й к 1-й ступени, этап сужения значения слова — в данном случае гиперонима. Петушок — не птичка, хотя, очевидно, с точки зрения ребенка, есть нечто, что подходит под разряд птичек. В этом случае, возможно, некое гипо-гиперонимическое гнездо в ментальном лексиконе уже сформировалось, но оно уже, чем в языке, включает не все гипонимы. С другой стороны, возможно, что пока в ментальном лексиконе на разных «полочках» лежат птичка и петушок, и иерархической связи между ними нет. В данном случае можно сказать, что отказ ребёнка от гиперонима свидетельствует о своеобразном «лингвистическом протесте» против генерализации, против наличия слов разных уровней иерархии для обозначения одного и того же предмета. На наш взгляд, эта стадия «лингвистического протеста» является нулевой ступенью на этапах становления гипо-гиперонимических отношений при формировании начального лексикона, таким образом целесообразно ввести в Таблицу 1 дополнительную ступень:

Таблица 1.1

Ступень	Стратегии употребления иерархической пары <i>гипероним+гипоним</i>	Примеры
0	<i>Гипоним *не* гипероним</i>	<i>Страус не птичка, а страус</i> (Ева Ш. 3;4)

На основе анализа данных можно сделать некоторые выводы:

- Использование детьми дошкольного возраста иерархической пары *гипероним+гипоним* свидетельствует о различных стратегиях, используемых на разных ступенях формирования гипо-гиперонимических отношений в начальном лексиконе детей и о проявлении специфики этих отношений в высказываниях ребёнка на этапах формирования начального лексикона (Таблица 1.1).

- На всех ступенях специфика иерархических пар проявляется грамматически, а именно — синтаксически. На I ступени это происходит с помощью конструкции с приложением, на II ступени — посредством предикации (гипоним или гипероним принимают на себя роль сказуемого), а на III ступени — гипоним или гипероним расположены в разных частях предложений или предикативных единицах в составе единого высказывания (как и в узусе).

- Гипероним всегда уточняет принадлежность гипонима к определённому классу и используется тогда, когда носитель языка (ребенок) испытывает необходимость для себя или для слушателя уточнить эту принадлежность.

• В инпуге заложены схемы стратегий функционирования иерархических пар *гипероним+гипоним*. Взрослые носители языка подсознательно выбирают эти схемы, помогая детям устанавливать гипогиперонимические отношения.

### Литература

*Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. — М., 1969. — С. 359—360.

*Виноградов В.А., Васильева Н.В., Шахнарович А.М.* Краткий словарь лингвистических терминов. — М., 1995.

*Елисеева М.Б.* Лексикон ребёнка разного возраста // Речь ребёнка. Ранние этапы. Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск I. — СПб., 2000. — С.15—33.

*Николина Т.С.* Воздействие прагматического фактора на гипогиперонимические отношения в лексике французского языка. Автореф. дис...канд. филол. наук. — Минск, 2001.

*Новиков Л.А.* Семантика русского языка. — М., 1982. — С. 222—242.

*Шахматов А.А.* Синтаксис русского языка. — Л., 1941. — С. 279—290.

*Л.А. Месеяшина, П.С. Третьякова (Челябинск)*

## Наблюдения над рефлексией младших школьников по поводу формы знаков

В настоящем сообщении представлены результаты эксперимента, направленного на изучение взаимоотношений эгоцентрической речи с другими типами речи. Эксперимент проводился в первом классе школы № 23 г. Челябинска (2007 г.). Задача настоящей работы — проанализировать попытки осознания детьми своей деятельности по созданию знаков. Отправным пунктом для эксперимента послужил тот факт, что ребенок 7—8 лет переживает особый этап становления своей психики. Этот этап определяется, по словам Л.С. Выготского, как «кризис семи лет». В контексте описанного периода этот кризис понимается как «кризис рождения установки на мышление» [Берлянд 1992: 75]. Психология дошкольника определяется доминированием установки на сознание, непосредственно удостоверяющей наличное бытие и проявляющейся прежде всего в дошкольной игре. К концу дошкольного возраста рождающаяся установка на мышление требует понимания того, как это бытие, возможно, ставит задачу понимания. В рамках Школы диалога культур решение задачи рождения и закрепления мыслитель-

ной доминанты, с одной стороны, и удержание сознания как самостоятельного голоса, несводимого к мышлению, с другой, находится в учебном диалоге с построением «точек удивления». Главная его особенность в том, что дети свободно высказывают свои взгляды на предметы, им знакомые и, кажется, понятные, однако при столкновении нескольких точек зрения на один понятный предмет возникает спор, в котором данный предмет оказывается загадочным, непонятным, требующим понимания, т.е. оказывается предметом не только сознания, но и мышления.

В проводимом нами эксперименте в качестве подобного знакомого предмета выступало слово и способы его фиксации на бумаге — знаки. Все учащиеся в той или иной степени владели техническим навыком письма, однако были поставлены в условия, когда письмо русскими буквами адресатам непонятно. Это условие было направлено на проблематизацию отношений между содержанием высказывания и способом его выражения. Такое положение вещей помимо собственно дидактического содержания задачи (школьники оказались в ситуации, когда необходимо было по-новому посмотреть на слово, на способы его фиксации, причем различные детские воззрения на создаваемый знак сталкивались, спорили друг с другом и не сводились к одной, правильной точке зрения, как это происходит при традиционном обучении, — так что дети, создавая знаки самостоятельно, осознавали свою творческую роль и поэтому относились к ним критически) в известном отношении моделирует ситуацию общения ребенка в условиях формирующейся языковой компетенции. В работе приводятся примеры осмысленного создания знаков, полученных при проведении эксперимента.

Анализ знаков осуществлялся на основании классификации Ч.С.Пирса [Пирс 2000] по характеру отношения между материальной формой знака и означаемым им объектом. Как и следовало ожидать, абсолютных «индексов» в графических работах школьников зафиксировано не было.

Немного среди созданных детьми знаков оказалось и символов. Они использовались для передачи таких трудно поддающихся изображению смыслов, как «спасет», «любимый», «твоя», «понимаю», «уважаю», «нет/не», «еще» и т.п.

Большей частью созданные детьми знаки оказались мотивированными. В основе мотивации преобладала непосредственная иконичность: изображался сам объект графического сообщения («ведьма», «письмо», «часы», «корешки»). Вскоре прямая иконичность дополняется метафорической: «друзья, добрые лица» (изображение солнца), «мы» (изображение девочки); обобщенной: «детство» (изображение

младенца); и даже энантиосемичной: «не бойся» (изображение молнии, хотя знак «молния» обычно обозначает противоположное: «берегись», «не входить», «под напряжением» и т.п.)

Значительно шире, чем прямая и метафорическая иконичность, начинает использоваться иконичность метонимическая. Для изображения апелляций к адресату дети прибегали к изображению жеста или мимики, сопровождающих произнесение представляемого слова («привет» (изображение поднятой ручки), «где» (распахнутые глаза), «как» (изображение разведенных рук) и т.п. Активно используется синекдоха: «русалка» (изображение хвостика рыбы), «фея» (крылышки), «лес» (изображение дерева), «подружка» (изображение косички), «я» (сердечко) и т.п. К числу более сложных форм метонимической иконичности относилось, в частности, дополнение рисунком изобразительного жеста ребенка, в результате чего след на бумаге становится знаком для изображаемого предмета, действия или явления: «расколдовать» — спираль, изображающая след движения волшебной палочки; «написано» — несколько волнистых линий друг над другом и т.п.; перенос по инструменту или средству: «разговаривать» (изображение губ), «прилетит» (изображение крыльев), «научи» (изображение указки), «надо сделать» (изображение молотка) и т.п.; перенос от действия к его агенту: «передать» (изображение бабочки), «помочь» (изображение креста, похожего на крест на машинах скорой помощи и являющегося символом медицинской помощи), «жди» (изображение старичка); от объекта к его признаку: «уважаемая» (изображение стула, поскольку уважаемые, солидные люди преимущественно сидят на стульях, в креслах, на тронах и т.п.)

Наибольший интерес для нас представляло создание знаков, содержащих внутрисистемную мотивацию. Так, детям понадобилось составить фразу «научишься говорить». До этого ими уже была создана логограммы «научи» (изображение указки) и «говорить» (изображение губ). Предложение экспериментатора использовать для этой цели вариант «научи» + «говорить» Настя Т. отвергла: *«Научить» — это других. А «научишься» сама. ... «Научить» других людей... Или... Или способ для достижения...* и предложила внесистемно мотивированный знак — изображение «школьной сумочки». Саша Д. же предложила расширить значение знака, представляющего слово «научи», добавив к нему изображение школьной доски. Последняя в таком контексте оказалась приравненной к возвратному суффиксу -ся.

Логограмма «надо сделать» (изображение молотка) породила две другие: «надо написать» и «делает». При возникновении логограммы «надо написать» в значении логограммы «надо сделать» была выделена

главная сема — значение долженствования (это доказывает факт, что Саша Д. сначала придумывала знак для слова «надо», но, вспомнив, что есть знак «надо сделать», решила лишь его дополнить), а процесс письма тоже является процессом «делания» чего-либо. Поэтому к изображению молоточка добавилось изображение карандаша, что уточняет значение первичной логограммы. Логограмма «делает» появилась значительно позже. Здесь уже Саша Д. воспользовалась в значении «надо сделать» семой процессуальности. Добавив к изображению молотка изображение руки (т.е. изображение самого процесса), она добавила и конкретики значению знака (настоящее время, 3 лицо, единственное число).

На наш взгляд, этот эксперимент, «затормозив» процесс формирования письменной речи, в известном смысле может быть понят и как модель формирования речевой деятельности у детей раннего возраста с его диалектикой мотивированного и немотивированного слова, непосредственной и опосредованной мотивированностью, трудностями вербальной экспликации хода мысли ребенка и т.д.

Вместе с тем такое сохранение и возобновление «младенческого голоса» у младшего школьника вполне соответствует мысли Л.С. Выготского о том, что письменная речь «есть в такой же мере эволюция, в какой и инволюция» [Выготский 1994: 117].

Во время проведения эксперимента мы уделяли особое внимание попыткам осознания детьми своей деятельности по экспликации предметно-схемного кода их внутренней речи. Было установлено, что в результате формирования задачи на понимание у детей одновременно сохранилась и не снимаемая мышлением и необходимая для них, индивидуальная внемыслительная сознательная установка. При этом, как и в Школе диалога культур, кризис семи лет, понимаемый как кризис рождения установки на мышление, не снимается, а оформляется и удерживается как всегда необходимая грань духовной жизни [Берлянд 1992: 79]. В частности, результаты эксперимента демонстрируют один из путей, позволяющих детям младшего школьного возраста удержать дошкольную способность творчески относиться к любым формам знаковой деятельности, с чем можно связывать определенные научно-практические перспективы.

## Литература

Берлянд И.Е. К построению психологической концепции школы диалога культур // Школа диалога культур. Основы программы / под общ. ред. В.С. Библера. — Кемерово, 1992. — С. 69–79.

*Выготский Л.С.* Предыстория письменной речи//Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994. — С.115–144.

*Пирс Ч.* Логические основания теории знаков. — СПб., 2000.

*Т.И. Петрова (Владивосток)*

## **«Игра ситуациями» как особое проявление метаязыковой деятельности ребенка\***

Для современной отечественной онтолингвистики естественным признан функционально-когнитивный подход к изучению процесса освоения языка. Для такого подхода характерна ориентация не только на языковые формы, используемые ребенком, но и на содержание его речи. При этом в центре внимания оказываются познавательная деятельность и коммуникативные установки, что требует выяснения когнитивных предпосылок овладения каждым языковым явлением. Такой взгляд на онтогенез речи предполагает «возможность и даже необходимость мультидисциплинарного подхода к изучению детской речи» [Цейтлин 2006: 6–7]. Определенную значимость имеют и социолингвистические исследования речевого онтогенеза — в частности, исследование процесса формирования ситуативного уровня коммуникативной («социолингвистической», по Д. Хаймсу) компетенции, под которым понимается «умение применять языковые знания и способности (...) сообразно с ситуацией» [Крысин 1989].

Исследование ситуативного уровня коммуникативной компетенции непосредственно связано с проблемой социализации личности, понимаемой, с одной стороны, как вхождение индивида в систему социальных связей, с другой стороны, как воспроизведение усвоенной системы за счет активной деятельности индивида [Андреева 1994]. Необходимым условием включения личности в социальное взаимодействие является овладение социальными ролями и соответствующими им вариантами речевого поведения. Таким образом, успешность коммуникативно-речевой деятельности ребенка зависит от уровня владения нормами ролевого поведения. Осознание же этих норм происходит в процессе ролевой игры, которую, по словам Д. Б. Элькони-

---

\* Работа осуществляется при финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-04-12103в).

на, можно считать «школой произвольного поведения» — поведения, осуществляемого в соответствии с образцом и контролируемого путем сопоставления с этим образцом как эталоном [Эльконин 1999]. Предметные и речевые действия играющего ребенка включаются в единый динамический процесс структурирования ситуации общения, что сопровождается переводом «внутри» практических действий и превращением их в правила речевого поведения.

В этом отношении наиболее ценным объектом для наблюдения оказывается одиночная сюжетно-ролевая игра, когда воспроизводимая одним ребенком ситуация общения представляет собой зеркальное отражение усвоенных им моделей интерперсонального ролевого поведения (ведь любая из ролей предполагает соотносительную роль партнера по коммуникации). Например: (*инсценирует встречу приятелей — Чебурашки и Ежика*) Ч. Здравствуй Ежик! Как твоя жизнь? — Е. Ничего// Здравствуй/ Чебурашенька! При создании этого микродиалога ребенок осознанно выбирает «ритуализованные элементы», учитывая роли воображаемых коммуникантов: это обмен приветствиями, маркирующими близкие, дружеские интерперсональные отношения.

Ничего не значащая, на первый взгляд, речь играющего в одиночестве ребенка на самом деле несет серьезную информацию о живом процессе его социализации. Играя наедине с собой, ребенок получает абсолютную свободу своей фантазии, в полной мере реализуя усвоенную «ролевую матрицу» — не просто набор ролей, но, прежде всего, специфику ролевого взаимодействия. Это одна из ситуаций, когда «воображаемый мир» становится «косвенным источником сведений о реальном мире» [Крылов, Митрофанова 2008], поскольку создаваемый ребенком дискурс является «островом, поднимающимся из безбрежного океана внутренней речи». Ведь статус детской речи в условиях одиночной ролевой игры сложно определить. По языковой форме это речь социальная, представляющая собой диалог воображаемых персонажей. Но по сути своей это проявление речевого эгоцентризма, основанного на отсутствии потребности в реакции реального слушателя — речь в условиях отсутствия «надречевого» контроля. О подобном типе детской речи писал Р. Якобсон, анализируя речь двухлетнего Энтони перед сном («*Большой и маленький — Маленький Бобби — Маленькая Нэнси — Большая Нэнси...*» и т.п.). По мнению Р. Якобсона, одной из типичных особенностей речи засыпающего ребенка, «не подразумевающей» присутствия слушателя, является ее метаязыковая функция: такая речь «на шаг приближает нас к подлинной внутренней речи», «показывает нам пути, по которым происходит постепенное овладение языком» [Якобсон 1996]. На наш взгляд, подобные «явления метаязыкового порядка»



обнаруживаются и в речи ребенка, инсценирующего диалогическое общение — в инсценированном квазидialoge.

К таким явлениям мы относим «игру ситуациями», которая заключается в том, что в процессе инсценирования ребенок повторяет одну и ту же речевую ситуацию с некоторым варьированием языковых средств. Приведем примеры:

1. (инсценируется волшебное путешествие; «пассажирам» раздаются необходимые для путешествия «изумрудные цветки») Тебе давать? — Нет нет/ мне уже дали// — Тебе давать? — Мне тоже уже дали// — А тебе? — А мне уже сто раз дали// — А тебе? — Сто тысяч раз дали// — Тебе? — Мне не давали // (Отрабатывается модель речевого взаимодействия, включающая две ситуационные роли: R-1 «предлагающий что-либо» и R-2 «реагирующий на предложение чего-либо».)

2. (инсценируется телефонный разговор с бабушкой) Просто так пирог спекла? Ну ты у нас бабушка умница! Лепешки пекешь? О-О! Блины? Ну зачем так много?! Ну зачем.../ Еще пирожки лежат?! С чем/ с мясом? Дедушке спекла? А-а! Спасибо! (Отрабатывается модель дистантного речевого взаимодействия: эксплицируется одна ситуационная роль — «реагирующий на сообщение о чем-то с положительной оценкой»; причем используется одна и та же речевая стратегия — «переспрос» + «реакция на повторный ответ»)

В подобных случаях ребенок как бы тренируется в использовании различных языковых форм, соответствующих одним и тем же ситуациям общения. Будучи сосредоточенным на собственной речи, он интуитивно отрабатывает то или иное речевое поведение — играет ситуациями, упражняясь в ситуативно-ролевом варьировании речи. Кроме того, свободно обращаясь с языковой формой высказываний, сознательно используя элементы «чужой речи», ребенок становится создателем самых разнообразных персонажей, речевое поведение которых отражает коммуникацию в реальной действительности.

## Литература

Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1994.

Крылов С. А., Митрофанова О. А. Текст о воображаемом мире как косвенный источник сведений о реальном мире // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / Отв. ред. Н.Д.Арутюнова. — М., 2008. — С.451–455.

Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. — М., 1989.

Цейтлин С.Н. Онтолингвистика и кафедра детской речи // Онтолингвистика: Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции

(С-Петербург; 27–29 марта 2006 г.: К 15-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена). — СПб., 2006. — С. 3–12.

*Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М.: Изд-во ВЛАДОС, 1999. — 368 с.

*Якобсон Р.* Вклад Энтони в лингвистику // Р. Якобсон. Язык и бессознательное. — М.: Изд-во «Гнозис», 1996. — С. 89–101.

*Ю.С. Пузанова (Санкт-Петербург)*

## **Освоение параметрических прилагательных детьми**

Признаков, которыми характеризуются предметы, огромное множество, и они столь разнообразны, что наше сознание в процессе осмысления (и одновременного называния) реально воспринятого признака неизменно осуществляет его обобщение, типизацию. Ребенок при освоении признаков предметов опирается в первую очередь на свой опыт предметной деятельности и коммуникации. Это объясняет первичность появления качественных, а не относительных прилагательных в лексиконе ребенка<sup>1</sup>, большая часть которых относится к подклассу эмпирических прилагательных. Вслед за А.Н. Шрамом, под эмпирическими мы понимаем прилагательные, называющие признаки, воспринимаемые органами чувств, осознаваемые человеком в результате одноступенчатой мыслительной операции сопоставления с «эталоном» [Шрам 1979: 22]. И это является совершенно естественным, так как определяемыми при таких прилагательных являются существительные, называющие конкретные, реальные объекты действительности, окружающей ребенка.

Предметом нашего рассмотрения является освоение ребенком так называемых параметрических прилагательных (далее ПП). Сочетание ПП понимается различно, единого представления об объеме группы и оснований для ее выделения в лингвистической литературе не существует. Точки зрения на объем данной группы прилагательных в общем виде можно представить двумя версиями понимания сочетания ПП: узким и широким. В самом широком понимании «параметрическими» называют качественные прилагательные, в семантике которых заключена идея оценки по определенному параметру, при этом «параметр» понимается широко. Это объясняет объединение в группу ПП доволь-

---

<sup>1</sup> Принимая во внимание дискуссионный характер этого вопроса, мы опираемся на позицию С.Н. Цейтлин, которая определяет структуру «предмет и его качественный признак» как «базовую для образования основного разряда прилагательных – прилагательных качественных» [Цейтлин 2000: 123].

но широкого круга прилагательных (оценочных, обозначающих цвет, размер, вес, температуру, силу, вкус, цену, возраст и др.). Противоположный полюс — узкое понимание сочетания ПП, представлен следующим рядом прилагательных: *высокий, низкий, глубокий, мелкий, длинный, короткий, широкий, узкий, толстый, тонкий*, т.е. прилагательными, обозначающими линейные размеры предметов. Таким образом, за рамки группы ПП оказываются выведены даже прилагательные *большой/маленький*, обозначающие совокупный размер объекта, а также прилагательные со значением температуры, веса и многие другие.

Нам представляется целесообразным рассмотрение вопроса состава группы ПП с конструктивистской точки зрения, в соответствии с которой важным является не полемика относительно терминологии, а описание явления и формулировка оснований для объединения группы лексем. Такими основаниями, на наш взгляд, являются следующие положения:

- в основе семантики ПП лежит представление о «парамetre» как величине, значения которой служат для различения элементов некоторого множества между собой;

- ПП формируют порядковую шкалу, представляющую парадигматические отношения контрарной антонимии: между крайними полюсами шкалы, маркированными ПП (*# большой — маленький*) существует средняя часть и члены шкалы, ее маркирующие (*средний, нормальный*);

- в общем виде «параметрические» прилагательные, маркирующие крайние точки шкалы, можно определить следующей схемой: «такой, <параметр> которого больше/меньше нормы» (*# высокий — такой, высота которого больше нормы*) [Апресян 1974].

На основе этих положений в группу ПП мы объединяем следующие семантические группы прилагательных: совокупный размер (*большой — маленький*); линейный размер (*высокий — низкий, длинный — короткий, широкий — узкий, толстый — тонкий, глубокий — мелкий*); температурные признаки (*горячий — холодный*), сила звука (*громкий — тихий*); весовые признаки (*тяжелый — легкий*); признаки, воспринимаемые несколькими органами чувств (*слабый — сильный, густой — жидкий, густой — редкий*).

Показательно, что ПП выражают сам факт наличия нормы, так называемую «нормативность», составляющую общее свойство восприятия действительности человеком. Говоря о «норме», необходимо отметить ее субъективно-объективный характер, т.е. норма не может быть абсолютно объективной, так как восприятие и оценка всегда индивидуальны, но в то же время абсолютная субъективность также невозможна — это бы помешало собеседникам понимать друг друга.

Семантический компонент «норма» может быть описан следующим образом: он «обозначает такое положение вещей, которое должно представляться (или представляется) большинству говорящих как наиболее вероятное в данной конкретной ситуации» [Апресян 1974: 74]. Важно отметить, что ребенок каждый раз конструирует шкалу для каждой конкретной ситуации, соотнося свои ощущения со своим прошлым опытом и представлением о той или иной шкале, сформированным на основе инпута.

Еще одним важным аспектом освоения ПП является процесс градуирования, т.е. «упорядочения в соответствии с некоторой шкалой» [Сепир 1985: 45], в основе которого лежит шкала оценок типа «больше/меньше, чем». Как психологический процесс градуирование непосредственно связано с операциями оценки и сравнения (которые являются базовыми для качественных прилагательных).

Рассмотрим это на примере употребления детьми ПП группы температурных признаков. Из дневника Лизы Е.: *Льетса вода в ванной: сначала горячая, потом теплая, потом холодная. Лизина рука все это время под струей. \*Гаятяя... Отинить... Саяния... Идиня!\** (горячая, остынуть/остынет?, холодная, ледяная) (1;11.26). Эта запись как нельзя лучше иллюстрирует реальную жизненную ситуацию градуирования. Ребенок соотносит свои ощущения со своим прошлым опытом и представлением о шкале температуры, сформированным на основе инпута, в результате чего конструирует шкалу для конкретной ситуации.

Поскольку это именно конструирование, а не репродукция, определенные ошибки ребенка неизбежны. В уже приведенном выше примере выбор прилагательных, характеризующих элементы шкалы взрослого и ребенка, неодинаков (*горячая — теплая — холодная и горячая — холодная — ледяная*). И пример этот не единичен. В дневнике Лизы Е. читаем: *Вечером в ванночке: \*Саянуса яда!\** (*холоднущая вода*) — *о чуть теплой воде, текущей в ванночку из-под крана* (2;3.24). Причин такого несовпадения может быть несколько: одна из них заключается в несовпадении восприятия температуры ребенком и взрослым, обусловленном разной физической чувствительностью, вторая — когнитивная и лингвистическая, т.е. неспособность ребенка правильно назвать элемент шкалы. Нам интереснее рассмотрение именно второго аспекта вопроса. Это показывает, что ребенок отнес характеристики *горячий, холодный, теплый* к одной шкале — шкале температуры, но еще не усвоил место, занимаемое данной характеристикой на шкале: какую степень отклонения от нормы каждая характеристика эксплицирует.

Результаты анализа данных теста речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста (версии The MacArthur Communicative

Development Inventory, адаптированной сотрудниками кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена) показывают, что прилагательные *горячий, теплый, холодный* входят в число первых признаков слов, которые употребляет ребенок. Нами были проанализированы данные о 1037 детей в возрасте 1,5–3х лет. Кратко результаты можно представить в виде следующих статистических выводов: больше половины (60%) детей, в речи которых есть ПП группы температурных признаков, употребляют прилагательные *горячий, теплый, холодный*, по 20% приходится на детей, которые используют одно или два из этих ПП. При этом важно отметить, что у детей, в речи которых есть только ПП температурного признака, прослеживается четкая тенденция к доминированию прилагательного, маркирующего положительный полюс на шкале температуры, — в речи 145 детей присутствует прилагательное *горячий*, прилагательные *теплый* и *холодный* являются единственными представителями температурной шкалы у 7 и 11 детей соответственно. Такая тенденция объясняется частотностью прилагательного *горячий* в инпуте, обусловленной потенциальной опасностью ситуаций, от которых взрослый предостерегает ребенка, употребляя это прилагательное.

Рассматриваемые нами параметрические прилагательные входят в число первых признаков слов, употребляемых ребенком в речи. Их освоение непосредственно связано с когнитивным развитием ребенка, овладением им операциями сравнения, оценки и градуирования, осознания понятий «шкала» и «норма», тесно связанных между собой.

### Литература

- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — М., 1974.
- Сепир Э. Градуирование: семантическое исследование. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. — М., 1985. — С. 43–78.
- Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Шрамм А.Н. Очерки по семантике качественных прилагательных: на материале современного русского языка. — Л., 1979.

## Концепт «динозавры» в детском языковом сознании

Исследование «детской концептосферы» в ее языковом выражении позволяет пронаблюдать, с одной стороны, специфику детской интерпретации «взрослых» концептов, а с другой, — интерпретацию детьми концептов, которые для окружающих ребенка взрослых актуальными отнюдь не являются, что, кстати, и делает их по-своему привлекательными для ребенка, чувствующего себя знатоком в определенной, далекой от взрослых забот и неурядиц области знаний. Развитие научно-популярного вектора биологической науки (зарубежные кинофильмы, книги, в том числе детские энциклопедии; раскраски, наклейки, пазлы), развитие, поддерживаемое индустрией игрушек (кубики; отражающие, конечно же, малую толику видового разнообразия, но при этом весьма разнообразные фигурки динозавров; игры, в частности познавательная игра в «настоящие раскопки», когда надо долбить и долбить молоточком грунт, выкапывая «кости динозавра», чтобы потом собрать из них скелет!), — всё это привело к тому, что в языковом сознании ребенка (в последнее десятилетие особенно!) концепт «динозавры» занял одно из лидирующих мест. Концепт «динозавры» стал выполнять паролевую функцию при знакомстве детей, что также свидетельствует о престижности обсуждения данной темы. *У трицератопса был нос такой тупой, что им и не ударишь! Вообще он мелкий [нос], его даже и не видно!* (4;1). *Я должен сказать тебе очень главное! Какой самый большой динозавр — диплодок. Он розовый такой. И ультразавр тоже большой.* (4;10).

Здесь мы сталкиваемся с феноменом влияния научно-популярной литературы, в том числе в электронном формате, на образный строй детского мышления. И здесь же наличествуют две противоположные тенденции. С одной стороны, ребенок всячески приспособливает мир динозавров к ситуациям уже известного ему мира, а с другой — дает волю фантазии, выстраивая свои собственные воображаемые миры при поддержке непознанного и подчиняя тематике динозавров образный масштаб своей будничной речемыслительной деятельности. В детских высказываниях, таким образом, переплетаются «приспособление» динозавров к уже известному и фантазийность, отражающая специфику репрезентации детьми столь интересного концепта.

Говорит от лица динозавров, разрушивших дом: *Нет, ты сломал! — Нет, ты проломал кирпичи своими рогами!* (4;9). *Он его башмачит* [бьет

башмаком] (4;10). *У трицератопса два больших рога, а один маленький. Вот такой как папина флешка!* (4;10). *Наверное, динозавры хотели поймавать Кинг-Конга. Они так смело бежали! <...> Они как побегут за стегозавром, а стегозавр начнет убежать!* (4;10). *А у стегозавра сколько этой головы! Это если маленькая голова — мало мозга, большая — много мозга. <...> Динозавры ничем не лечились, вот и поумирали! Что там они пили! Одну воду! Одна вода — это ерунда! Таблеток у них не было. Они же в пустыне жили, динозавры! Что там они пили! Одну воду! Ну, в воде тоже что-то полезное... Иногда они себе убивали каких-то жертв* (4;10).

В детских высказываниях сквозит та самая интонация восхищения разнообразием фауны древнего мира, которую ребенок усваивает из научно-популярного текста и/или считает с голоса ведущего в научно-популярном фильме. Подвиды медведей, зайцев, бабочек, жуков (притом, что они могут быть наблюдаемы в зоопарке или на прогулке!) с точки зрения системной и занимательной демонстрации разнообразия видов на порядок проигрывают миру динозавров. При постулируемом информационном буме, как это ни парадоксально, возникает угроза потери системного знания, замены его знаниями «всего по чуть-чуть». Игрушки-модели развивают ту самую мелкую моторику восприятия, о которой пишет Д. Шеваров, анализируя феномен знакомства с природой, состоявшегося у маленького Сережи в книге «Детские годы Багрова внука» [Шеваров 2008:125]. Создатели книг и фильмов, игр и игрушек на тему «динозавры» подарили детям образ мира, одновременно и реального, существовавшего, и фантастического, где многое пока еще домысливается учеными (до сих пор не известна окраска динозавров!). *Раскрашивает: Пластины у стегозавра красные, как будто он их кровью набрал!* (5;0). — *Гадюки такие ловкие! — А что, динозавры еще ловче!* (5;5).

Анализ плотности репрезентации концепта «динозавры» в детской речи приоткрывает ценность воображения в становлении мыслительных структур с допуском на игру, бытовые параллели, персонификацию, юмористический компонент. *Мама мне тыкву принесла понюхать. Такая не тыква, можно сказать, а какая-то вообще вкуснозавр, вкусно-тыква* (4;1). *Ихтиозавры так глубоко жили и так высоко выныривали! Это как на мою голову чайник поставить — так они выныривали...* (5;0). *Дует, как дракон: Во! Я сделал складку яиц. И я буду греть их* (5;7).

Мы наблюдали и фиксировали репрезентацию концепта «динозавры» в речи мальчика (нашего старшего внука Льва) на протяжении двух лет. Этот концепт оказался весьма выигрышным для так называемой «сплошной» фиксации особенностей детского мышления и детской речи, поскольку пространство наблюдений становилось четко очер-

ченным, содержательно целостным, тематически ограниченным. На «материале динозавров» хорошо просматриваются грамматические и семантические «детские непопадания» в языковую норму.

*Ни рогами побеждал врагов, ничем! У него только быстрый бег был, у комптозавра. Он так вовсе ничем и не защищался, кроме своего бега (4;10). Танцует со «страшной» гримасой: Я по-цезилозаврему танцую (4;11). Только живот у него был беззащитный. Он старался отвернуться своим животом, когда сражался. [Велоцераттор стегозавру] Он проел его живот. [Трицератопс] Он тихо подкрадывался, ни одного громкого шага не делал. (4;11). Размером с троллейбуса... с пазика... Размером с дверИ! Размером со свиньёй. <...> А дальше [в книге] лётные динозавры. Объясняет, какое место читает в книге: Я уже сошел со струтиомима и теперь стою на дейнонихе (4;11). А тут еще нодозавр набежал в борьбу [к другим динозаврам]. <...> Паразауролов боится, что его докусают... (4;11). А игуанодоны ходили на четырех ногах, а бегали на двух. Странно как-то! (5;0). О, хвост отвалился. — Это птеродактиль ему отвалил! (5;1). Уже острозуба как следует убили. Теперь со скалы надо скатить, чтобы скала дернулась (5;3). [О стегозавре] Он, думаю, плохо думал. Да и в фильме говорили, что у него мозг маленький (5;3). Динозавр из купания выходит...(5;8). Баб, а ты знаешь, у динозавров из тела выходили хвосты! Вот тут нога, а рядом с ногой, недалеко, хвост (5,8). И в шею его куснули. И попу повредили (5;8). Конечно, шея непробиваемая у взрослого анкилозавра, хоть суй коготь, хоть не суй! (5;8). Смотри, какое растрепанное мясо! (5;8).*

До зятянувшегося уже на два года периода увлечения динозаврами наблюдаемый ребенок увлекался марками машин, сериями фигурок из киндер-сюрпризов, насекомыми, дорожными знаками, черепашками ниндзя, смешариками, и индустрия книг и игрушек все это тоже весьма и весьма поддерживала. Следовательно, одного экстралингвистического фактора недостаточно, чтобы объяснить приоритетность концепта «динозавры» в речи детей. Полагаем, что есть еще глубинная причина «детского уважения» к миру динозавров, связанная с формированием языковой личности ребенка, а именно оправдание тех самых грамматических и семантических непопаданий «спецификой» и «динамикой» иного мира, разрешение на отступления от нормы. Придумывая «динозаврий язык», ребенок сохраняет за собой право на продолжение экспериментов в языке.

*Про извержение вулкана. Они [динозавры] специально такую пещеру нашли закрывательную! <...> Ой, гляди, они все струёй вылетели оттуда! А магнит стал в себя втягивать их еду! (5;7). Стегозавр — это опасное дело. Он как даст своими иголками, когда лежит! <...> Один велоцерат-*



*тор отвлекает, а другой догоняет, а передний помогает потом разгрызть свою добычу. Они могли всех победить, кого хотели съесть (4;10).*

Динамизм боя величественных животных также импонирует ребенку, испытывающему «голод» по динамике жизни, что обуславливает появление речевых гипербол, микросюжетов описания боя (последнее отвечает мальчиговому «гендеру»!), микросюжетов «разламывания» Земли (Пангеи), извержения вулканов и пр.

### **Литература**

*Шеваров Д.* Детские годы Багрова-внука // Новый мир. — 2008. — № 12.

# СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

*Н.В. Воронина (Череповец)*

## Локативные синтаксемы в речи англоязычного ребенка в возрасте 2–3-х лет

Исследовать общие закономерности освоения одного языка разными детьми невозможно без сопоставления путей каждого конкретного ребенка в его родной язык. Лонгитюдный метод обследования речи, так называемый case-study, при котором спонтанная речь одного ребенка последовательно фиксируется в течение длительного времени, является в этом случае одним из самых достоверных. Мы исследуем освоение ребенком способов языкового выражения взаимного расположения предметов и анализируем употребление локативных синтаксем в речи.

В настоящем исследовании мы использовали в качестве речевого материала case-study американского мальчика, известного в кругах исследователей детской речи под именем Адама. Речь Адама записывалась гарвардскими учеными в течение почти 3-х лет (с 2;3 до 5;2). Речевой материал Адама был использован в многочисленных зарубежных исследованиях, затрагивающих различные достижения мальчика в области восприятия речи или речевого продуцирования. Мы, в свою очередь, воспользовались записями, благодаря международной базе данных CHILDES, для исследования локативных синтаксем в речи англоговорящих детей. Выводы исследования базируются на анализе 300 высказываний ребенка и 250 высказываний взрослого, содержащих локативные синтаксемы.

Пространственные отношения, наряду с временными, являются одним из типов базовых отношений, которые воспринимаются человеком и отражаются формами языка. Пространственные координаты характерны для каждого предмета и более просты для восприятия, чем временные. Пространственные отношения между двумя предметами или предметом и его окружением можно разделить на два типа: общие пространственные отношения и частные пространственные отношения [Теория функциональной грамматики 1996]. Общие пространственные отношения характеризуются основными тремя оппозициями: статика \ динамика, независимое действие \ зависимое действие, действие при-

ближения \ действие удаления. В рамках частных пространственных отношений рассматривается точное расположение одного предмета относительно другого (внутри, снаружи, сверху и т.д.). Общие и частные пространственные отношения находят выражение в речи посредством языковых средств (глаголов и локативных показателей — наречий и предложных сочетаний). В связи с этим в рамках одного из направлений современной лингвистики — функционального синтаксиса — термин *локативная синтаксема* имеет широкое и узкое значение. В широком значении локативная синтаксема понимается как синтаксический инвариант, абстрактная функциональная синтаксическая единица, обладающая основным синтактико-семантическим признаком локатива (значение местонахождения) или директива (значение пространственного предела, на который ориентировано действие), присущего различным синтаксическим элементам и позволяющего идентифицировать эти элементы как воплощение одной и той же лингвистической сущности (Д.Н. Станишева, Г.А. Золотова, А.М. Мухин, М.В. Всеволодова). В узком значении локативная синтаксема определяется как абстрактная функциональная синтаксическая единица, обладающая основным синтактико-семантическим признаком локатива. Учитывая специфику анализируемого материала, мы будем опираться на узкое понимание синтаксем. В парадигматическом ряду локативных синтаксем можно выделить три группы:

1. Субстантивные (лексическим материалом служат предложные сочетания)

2. Субстантивные с адвербиальным элементом (лексическим материалом служат местоимённые наречия *there\here* [Мухин 1980])

3. Собственно локативные синтаксем (лексическим материалом служат предложные наречия, каждое из которых функционально соотносится с таким предложно-именным сочетанием, в котором предлог совпадает с наречием (например: *along, outside, round*) [Мухин 1980]).

Следует отметить, что английская субстантивная локативная синтаксема отличается от русской прежде всего тем, что для английского языка характерна двухпадежная система (именительный и объектный) и, соответственно, возрастает роль предлога в предложном сочетании, важен порядок слов в предложении. Мы можем выделить следующие субстантивные локативные синтаксем (S — субстантивный элемент):

1. Предложные сочетания с простым предлогом (например: *in S, on S, above S, under S, before S, behind S, by S, at S*).

2. Предложные сочетания, в состав которых входят два предлога (например: *from under S*).

3. Предложные сочетания, в состав которых входят предложное наречие и предлог (например: down on S, down among S, down to S, close to S, next to S).

4. Предложное сочетание, в состав которого входит в каждом случае определённая субстантивная лексема, которая не может быть заменена другой лексемой (например, in the direction of S, in front of S, at the side of S, at a distance of S, to the right of S, on this side of S).

Как отмечает А.М. Мухин, среди вариантов субстанциальной локативной синтаксемы адвербиальные элементы here, there занимают особое положение, т.к. с их помощью передаются смысловые оттенки пространственной близости и дальности, которые нельзя передать предложно-именными сочетаниями. При этом рассматриваемые адвербиальные варианты могут заменять предложно-именные сочетания вне зависимости от смысловой дифференциации предлогов. Мы выделили данные варианты локативных синтаксем в отдельную группу.

Третья группа локативных синтаксем, которые выделяет А.М. Мухин, — локативные синтаксемы, лишённые категориального синтаксико-семантического признака. Лексическим материалом служат наречия места.

Поскольку объектом нашего исследования является детская речь, кратко охарактеризуем ее развитие в возрасте 2–3 года. На развитие детской речи влияют такие факторы как биологические предпосылки языковой способности, акселерация, социальное окружение ребёнка. [Леонтьев 1997: 176]. Возраст 2–3-х лет, по Ж. Пиаже, — стадия сенсомоторного мышления. В этом возрасте дети не только понимают словесные сигналы, но и вариативно реагируют на них. Прежде чем ребёнок начинает понимать локативные отношения и использовать локативные синтаксемы в речи, он приобретает чувственный опыт, который основан на развитии анализаторных систем. Деятельность (предметная и игровая) может быть связана с группировкой предметов, расположением их в пространстве (вверху, внизу, на, под), сложной игрой, рисованием предметов. [Горелов 2003: 27]. Мышечные ощущения позволяют связать в единое целое все отдельные ощущения. Чувственное освоение пространства, по данным работ психологов и физиологов, идёт по пути абстрагирования от собственного тела и проходит три этапа: овладение ориентацией в схеме тела (верх — голова, низ — ноги); овладение ориентацией за пределами своего тела, при этом точка отсчёта — собственное тело; овладение системой отсчёта «от другого предмета». Пространственные отношения оцениваются с учётом собственной позиции. Когнитивная база (совокупность знаний, накопленных человеком в течение жизни, а также психофизиологические процессы, обеспечива-

ющие накопление этих знаний) для использования в речи локативных синтаксем формируется при нормальном развитии восприятия через все сенсорные системы. Как отмечала Боверман [Bowerman1996], дети усваивают значение формы, наблюдая за тем, как эта форма функционирует в речи окоужающих.

Задача нашего исследования состояла в том, чтобы проанализировать не только группы локативных синтаксем, но и частотность их употребления в речи (см. таблицу 1.).

Таблица 1

**Процентное соотношения частотности употребления групп локативных синтаксем в речи Адама в возрасте от 2,3 до 3-х лет**

	Субстанциальные синтаксемы	Субстанциальные с адвербиальным элементом	Собственно локативные синтаксемы
2,3	16%	77%	7%
2,4	31%	50%	19%
2,6	17%	75%	8%
2,8	32%	54%	14%
2,10	40%	57%	3%
3 года	58%	34%	8%

Наиболее частотными локативными синтаксемами в речи детей от 2-х до 3-х лет являются субстанциальные локативные синтаксемы с адвербиальным элементом *there/here*. Эти синтаксемы описывают пространственные отношения близости/дальности расположения объекта относительно тела наблюдателя-говорящего в горизонтальной плоскости (оценка дистанции субъективна). При этом *there* в возрасте 2,3 мальчик произносит как *dere/ere*, а в 3 года произношение становится нормативным. В речи Адама в подавляющем большинстве случаев зафиксирован адвербиальный элемент *there* в сочетании с предлогом.

Например:

go tractor .go **right dere** [: there] .(2,3)

\*CHI: put toy **in (th)ere** .

\*MOT: you going to put your toys in there ?

\*CHI: put toy . goo(d) night # toy .(2,4)

\*CHI: <what is> [//] what de [: the] **in (th)ere** ?

(%act: looking in Ursula's purse)

\*MOT: that's her pocketbook .

\*СНІ: pocket ?(2,8)

Сложно сказать, на каком этапе онтогенеза данная локативная синтаксема появилась в лексиконе ребёнка, так как дневниковые записи велись с возраста 2,3 года, но совершенно очевидно, что Адам часто использует её в речи. Субстанциальная синтаксема с адвербиальным элементом *here* используется реже.

Например:

\*MOT: no # there's your paper .

\*СНІ: my [/] my paper . paper **here** .

Из субстанциальных локативных синтаксем с адвербиальным элементом *there/here*, как правило, сначала появляется в речи *there*, а затем *here*. Очевидно, такая последовательность объясняется большей прагматической ценностью синтаксической единицы, обозначающей положение предмета, который расположен далеко, и получить который можно только через взрослого.

Однако к 3-м годам доля локативных синтаксем описанной группы уменьшается. Объяснить данный факт можно тем, что у ребёнка увеличивается словарный запас, и если в возрасте 2-х лет ребёнку было достаточно обозначить локализуемый предмет посредством данных синтаксем, то к 3-м годам возрастает частота использования субстанциальных синтаксем, лексическим материалом которых являются предложные сочетания (2,3 — 16%; 3 года — 58%).

Лексическим материалом следующей рассматриваемой группы локативных синтаксем являются предложные сочетания. Предложные сочетания — группа языковых средств выражения пространственных отношений, которые не только отражают собственно пространственные отношения, но и называют место расположения объекта. Использование предложных сочетаний позволяет описать локативную ситуацию через известные ориентиры. Роджер Браун, Джонсон и Слобин [1979] установили, что группа локативных предлогов *in, on, under* усваиваются ребёнком раньше, чем остальные, и, соответственно, субстанциальные локативные синтаксем, представленные в речи предложными сочетаниями с этими предлогами, появляются в речи ребёнка раньше остальных, что мы и наблюдали, анализируя речь мальчика. Эти предложно-падежные сочетания наиболее частотны в разговорной речи взрослого и, следовательно, в инпуте. Они не являются сложными в мыслительном плане, т.к. описывают взаимное положение двух предметов.

Например:

\*СНІ: look # Daddy put it **on a wall** .

\*MOT: put it on the wall ?

\*CHI: Daddy put dat [: that] xxx **on the wall** ?

\*MOT: that's where Adam put his paintings so his Daddy will see them when he comes home .(2,8)

\*MOT: is that what you said ?

\*CHI: where my ball ? **under** ?

\*MOT: I think it's behind the door . behind the door ? in the box of toys behind you ?

\*CHI: yes .(2,10)

В последнем примере субстанциальный элемент в локативной синтаксеме пропущен (**under** [S]). Возможно, мальчик использовал жест для указания на определённый предмет, под которым находился мяч. Как отмечает М.А. Еливанова, указательный жест является часто употребляемым в этом возрасте.

Характерной особенностью речи Адама является опущение предлога *in* в синтаксеме, например:

\*MOT: where is the record ?

\*CHI: **hand** .

\*MOT: in your hand ?

\*CHI: **hand** # yeah . huh ?(2,4)

\*MOT: oh # ice+cream .

\*CHI: put **mouth** .(2,4)

Наречия с пространственным значением (3-я группа синтаксем), как показало исследование, ребёнок редко использует на ранних речевых этапах. Доля этой группы локативных синтаксем в исследуемый период варьируется от 7% до 19% (см. таблицу).

\*CHI: +» raining **outside** ?

\*MOT: raining outside .you go look out the window and tell me if it's raining

\*CHI: no ! raining !

\*MOT: is it raining ?

\*CHI: car xxx raining (**in**)side . raining raining .(2,4)

\*CHI: put **in** ?

\*MOT: you plug this in .

\*CHI: see you plug it **in** ?

\*MOT: no # Adam .(2,8)

\*СНІ: le(t) me go downstairs go get it .(3)

Большинство локативных синтаксем, употребляемых взрослыми, присутствуют в речи нашего информанта.

Таким образом, ребёнок раннего возраста активно включается в процесс коммуникации со взрослыми, адекватно реагирует на вопросы и вовлекает взрослых в совместную деятельность. Подобное активное взаимодействие является необходимым стимулом освоения ребёнком родного языка. В речи Адама в возрасте 2,3–3,0 лет использовались следующие группы локативных синтаксем (в скобках указывается возраст информанта, когда впервые была зафиксирована данная синтаксема):

Группа субстанциальных локативных синтаксем — *in S(2,3), next to S(2,4), from S(2,6), on S(2,8), under S(2,10)* (S — субстанциальный элемент)

Группа субстанциальных локативных синтаксем с адвербиальным элементом — *right there, here, in there/in here, on there/on here (2,3)*

Группа собственно локативных синтаксем — *outside, downstairs(2,3), inside, up (2,4), out (2,8)*.

Все перечисленные синтаксемы обозначают отношения, простые для восприятия (на, сверху, снизу, внутри, там, здесь), и не являются сложными с точки зрения формы.

## Литература

Всеволодова М.В. Синтаксемы и строевые категории предложения в рамках функционально-коммуникативного синтаксиса // Вестник Московского Университета: Сер.9: Филология: № 1. — 2000.

Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике. — М., 2003.

Еливанова М.А. Категория локативности и её выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. — СПб., 2007.

Леонтьев А.А. Психолингвистика. — Л., 1967.

Мухин А.М. Синтаксемный анализ и проблема уровней языка. — М., 1980.

Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посесивность. Обусловленность. — СПб., 1996.

Bowerman, M. The origins of children's spatial semantic categories: cognitive v linguistic determinants / In: J.J. Gumperz & S.C. Levinson (eds), Rethinkin Linguistic Relativity. — Cambridge: Cambridge University Press, 1996. — 145–76.



*Н.В. Гагарина, Д. Кебзак-Мандера  
(Берлин, Германия; Краков, Польша)*

## **Личные местоимения третьего лица в анафорической функции в польском и русском языках**

Категория лица в славянских языках определяется как личными местоимениями, так и личными окончаниями, добавляемыми к глагольным основам. В польском языке в отличие от русского личные окончания маркируют все формы изъявительного наклонения: даже в прошедшем времени не наблюдается нейтрализации категории лица. Кроме того, польский язык характеризуется регулярным пропуском местоимений в позиции субъекта (так называемый про-дроп, см. [Franks, 1995]). Если местоимения употребляются, то чаще в анафорической или эмфатической функциях, чем в дейктической.

Цель данного исследования, учитывая типологическое различие языков в употреблении личных местоимений, проследить за развитием анафорической функции этого типа местоимений в предложениях с глаголами прошедшего времени.

Для достижения этой цели нами был произведен анализ предложений, содержащих личные местоимения. Предложения были извлечены из дневниковых записей одной польскоязычной девочки и из лонгитюдных записей одной русскоязычной девочки. Дневниковые записи польскоязычной девочки, Сары, которые велись в период 2;3–4;0, насчитывают 12089 высказываний, лонгитюдные записи русскоязычной девочки Лизы в период 2;0–3;0, 3;6 и 4;0 насчитывают 7167 высказываний. Несмотря на большое количество проанализированного материала, наши результаты только в общих чертах дают представление о том, как функционируют анафорические местоимения в речи детей: анализ сделан на базе данных речи только двух детей, кроме того, мы не проводили сравнения детской речи с инпутом.

Первоначальная цель исследования состояла в определении развития анафорической функции личных местоимений в предложениях с глаголами в прошедшем времени, где типологические различия в глагольных флексиях наиболее выражены. Однако мы обнаружили очень низкую частотность высказываний с личными местоимениями в польском языке: так, Сара употребляет анафорические местоимения только в 156 высказываниях (!), что составляет около 50% всех контек-

стов, содержащих личные местоимения в форме 3-го лица. Поэтому мы проанализировали предложения, содержащие личные формы глагола не только в прошедшем, но и в настоящем и будущем времени.

В речи Сары употребление описываемого местоимения было впервые зафиксировано в возрасте 2;8: *Jest śpiąca ta świnka. Chce się spać jej.* (/Есть/ сонная эта свинка. Хочется спать ей.). Лизой местоимение третьего лица в анафорической функции было впервые употреблено в возрасте 2;1 в диалоге с мамой. Мама: *Мамочка тебе про Бармеля никогда не читает. А кто тебе вчера читал?* Лиза: ... *Папа не читал. Не читает его.*

В речи Сары (2;8-2;11) употребление анафорических местоимений 3-го лица было отмечено менее, чем в 1% всех предложений. Несколько чаще, с частотностью 3–5%, они были отмечены на четвёртом году жизни девочки (2/3 всех употреблений являлись формами именительного падежа, остальные 1/3 — формами косвенных падежей). В речи Лизы за период с 2;1 (с момента появления первого местоимения в анафорической функции) по 2;11 предложения с анафорическими местоимениями 3-го лица составили 6,7% всех предложений, а в период с 3;0 до 4;0 — 20,3%. В польском языке также было отмечено употребление местоимений в катафорической функции (в 10 из 156 высказываний). Например, Сара, 3;1: *Ona jest, ta koszulka ciasna (Ona /есть/, эта майка, тесна.).*

Результаты исследования показали более раннее и более частотное употребление личных местоимений третьего лица в анафорической функции в русском языке по сравнению польским, что может быть объяснено типологическими различиями языков и различиями в общем речевом развитии наших информантов (более раннее развитие речи у Лизы по сравнению с Сарой). Для получения более общей картины развития анафорической функции местоимений планируется как анализ данных большего числа информантов, так и анализ инпута.

## Литература

*Topolińska, Z.* (ред.) Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia. — Warszawa 1994.

*Franks, S.* Parameters of Slavic Morphosyntax. — Oxford., 1995.

## Грамматические особенности функционирования качественных прилагательных в речи англоговорящих детей

Предметом нашего исследования является процесс усвоения англоязычными детьми прилагательных родного языка. Данная работа имеет своей целью выявить синтаксические особенности постижения детьми адъективной лексики. В качестве материала для анализа были использованы данные спонтанной речи трех информантов (Adam, Eve, Sarah), доступные в архиве CHILDES, а именно высказывания, содержащие качественные прилагательные.

В результате проведенного синтаксического анализа были выявлено, что около 60–70% высказываний детей содержат прилагательные, находящиеся в атрибутивной позиции. Синтаксическая позиция определения считается основной функцией прилагательного в английском языке. Более характерной является при этом препозитивное функционирование (*useful information*), однако возможна и постпозиция, например, после составных неопределенных местоимений, оканчивающихся на *-body*, *-one*, *-thing (something useful)*. Подобные конструкции с прилагательными в постпозиции были отмечены только после усвоения детьми местоимения *something* (Adam 2;9 / MLU 2.8: *show you something funny*).

Функция предикативного члена (*This information is useful*) представлена в 20 — 30% высказываний.

Следует отметить, что большая часть английских прилагательных способна выступать и в функции препозитивного определения, и в функции предикативного члена, и дети, переходя на этап двухкомпонентных высказываний, используют эту возможность.

Небольшое количество высказываний в детской речи состоят из глаголов *get*, *look*, *seem*, *feel*, *taste* и стоящих после них прилагательных (Eve 1;10 / MLU 2.9: *that taste good*; Adam 2;11 / MLU 2.5: *I feel better*). Такая позиция прилагательного в английской грамматике [Ferris 1993: 81] названа постглагольной (*postverbal*). Постглагольные прилагательные, в основном, появляются в речи детей в составе трехкомпонентных высказываний, на той стадии речевого развития, когда средняя длина высказывания (MLU) достигает 2–3 морфем.

Высказывания вида «глагол + именная группа + прилагательное» (адвербиальная (*adverbal*) позиция прилагательного [Ferris 1993:81])

также немногочисленны в речи наших информантов (Eve 1;11 / MLU 3.3: *make it better*; Adam 2;4 / MLU 2.4: *keep feet warm?*; Sarah 3; 0 / MLU 2.7: *I get it all dirty*) и составляют всего 2–3% от всех рассматриваемых в работе словосочетаний.

В целом, из восьми видов адъективных конструкций, выделяемых в английской грамматике, только пять были зафиксированы в лексиконах исследуемых детей (к трехлетнему возрасту). Однако именно упоминаемые нами синтаксические позиции прилагательного используются носителями языка в разговорной речи.

В ходе исследования были отмечены некоторые нарушения внутренней структуры атрибутивных сочетаний.

Согласно исследованиям онтогенеза именной группы уже на начальном этапе дети осознают, что прилагательное предшествует существительному. Более того, как отмечает П. Блум [Bloom 1990: 350] на материале речи англоязычных детей, малыши сразу чувствуют особенность местоимений и имен собственных в плане невозможности определяться препозитивным определением. Тем не менее, ошибки типа *\*little he* все же возможны. Подобные явления мы встретили и у Адама, например: *she a funny Ursula* (Adam 3; 5 / MLU 3.7).

Именно в речи Адама были зафиксированы и другие любопытные ошибки. Так, мальчик использует артикли и так называемые квантификаторы между прилагательным и определяемым существительным (*nice one garage, big a boy*). Отмечены также случаи употребления детьми прилагательного с артиклем, но без определяемого существительного (Adam 3;0 / MLU 3.3: *dat a little*; Sarah 2;11 / MLU 2.4: *a not dirty*; Sarah 3;1 / MLU 2.6: *a funny*). В английском языке такие конструкции не являются нормативными.

Нельзя не упомянуть интересные случаи окказиональной конверсии (Adam 4;0 / MLU 4.4: *I will have to deep this*; Eve 2; 1 / MLU 3.5: *cold it*; Sarah 3; 6 / MLU 2.8: *sharp this Mommy*), связанные с использованием детьми прилагательного вместо глагола.

Анализ адъективных высказываний Адама, Евы и Сары позволяет делать некоторые выводы относительно порядка освоения детьми атрибутивных сочетаний в синтаксическом аспекте: первые прилагательные англоязычного ребенка появляются сразу и в атрибутивной, и предикативной позиции. Позднее, когда средняя длина высказывания достигает 2,5–3 морфем (у Евы в возрасте 1;11, у Адама — 2;4, у Сары — 2;8), дети употребляют прилагательные в постглагольной и адвербиальной синтаксической позициях. Упомянутые грамматические ошибки вряд ли возможны в речи взрослых носителей языка, но встречаются, по свидетельству преподавателей английского языка, у инофонов.

## Литература

*Bloom, P.* Syntactic distinctions in child language. *Journal of child language*, 17, 345–355, 1990.

*Ferris C.* The meaning of syntax: A study in the adjectives of English. New York: Longman Publishing, 1993.

*Д. Кебзак-Мандера (Краков, Польша)*

### **Влияние фонологической системы на формирование морфологии в процессе усвоения родного языка (на польском материале)**

Bates, Dale и Thal [1995:96] пишут: «(...) language development is characterized by variations». Это один из фундаментальных принципов психолингвистики, который можно перефразировать следующим образом: каждый ребёнок, усваивающий родной язык, применяет собственные индивидуальные стратегии. Все-таки у большинства детей мы можем сравнивать эти стратегии и довольно легко находить общее: иначе говоря, мы можем говорить о некоей типичной модели усвоения первого языка. Но когда мы фиксируем отступления от ожиданий, возникает вопрос: является ли то, что мы наблюдаем, лишь нетипичным поведением (но всё ещё соответствующим норме), или наоборот необходимо говорить о нарушенном развитии.

Дети произносят первое слово около 1;0. В течение последующих месяцев они преимущественно производят однословные высказывания. Словарь обогащается медленно. Около 1;6 дети начинают соединять слова, но, как правило, первые сложные высказывания лишены подходящих формальных показателей. Тем не менее именно с этого времени формируется грамматика, а объём детского словаря резко увеличивается. По Bates и Goodman [2001:136], «by 3–3.5 years of age, most normal children have mastered the basic morphological and syntactic structures of their language».

Я считаю, что славянские дети, всё-таки, овладевают основными формами и структурами как минимум на полгода раньше, чем указывают Bates и Goodman: с момента, когда дети начинают соединять слова, грамматическая система складывается необыкновенно быстро, прямо лавинообразно: выделяются части речи, формируются грамматические категории, образуются номинальные и вербальные парадигмы. Посто-

янно расширяется репертуар словесных форм, употребляемых детьми, и увеличивается количество морфологических оппозиций, в которых эти формы появляются. Материал становится все более лексически дифференцированным. Спустя нескольких месяцев распределение форм стабилизируется.

В данной статье я сравниваю ранние стадии в языковом развитии двух польскоязычных девочек, Сары и Инки. Инка усваивала язык типичным образом, описываемым в литературе [Kaczmarek 1953, Zarębina 1965, Smoczyńska 1985]. У Сары этот процесс протекал нестандартно.

Данные, приведенные в статье, происходят из натуралистических, лонгитюдных наблюдений. Родители обеих девочек вели неселективные дневники речевого развития; речь Сары, кроме того, записывали на магнитофон. В корпусе Сары за проанализированный мною период (1;4–3;0) я идентифицировала 37642 слова; в данных Инки (0;10–3;0) — 29911 слово. Я исследовала также речь, обращенную к детям. Все данные обработаны в соответствии с требованиями системы CHILDES<sup>1</sup>. Материал кодирован морфологически и анализируется фонетически.

С формальной точки зрения Инка начала употреблять двухсловные высказывания в возрасте 1;3: но эти первые попытки я оцениваю как замороженные формулы. Некоторые дети усваивают полностью длинные высказывания из языка окружающей их среды и только потом выделяют в них отдельные элементы [Pine и Lieven 1993]. Самостоятельные и разнообразные сложные высказывания Инка строила с 1;5. Ее грамматическую систему можно сравнивать со взрослой с 1;7–1;8.

Что же касается Сары, то в её данных двухсловные высказывания впервые появились в возрасте 1;8. Следовательно, с этого момента должен наблюдаться резкий расцвет грамматики. Тем не менее высказывания Сары долгое время были аграмматическими: о переломе в её языковом развитии можно говорить лишь с того момента, когда девочке исполнилось 2;3.

Причина специфики языкового развития Сары крылась в убогой фонологической системе девочки.

Инвентарь польских гласных состоит из пяти фонем<sup>2</sup>: /a/ (нижнего подъёма), /e/-/o/ (среднего) и /i/-/y/ (верхнего). Сара, без всяких сомнений, употребляла крайние гласные т. е. /i/-/a/-/y/. Вместо среднего /e/ появлялось нижнее /a/, а вместо /o/ — верхнее /y/.

<sup>1</sup> см. <http://childes.psy.cmu.edu>

<sup>2</sup> В польском, теоретически есть ещё носовые гласные, но, во-первых, их интерпретация неоднозначна, во-вторых, этот вопрос не касается настоящих рассуждений.

Более многочисленен инвентарь согласных в современном польском языке: он составляет приблизительно 30 фонем [Dukiewicz и Sawicka 1995]. В возрасте 1;11 Сара употребляла около половины из них.

Фонологические ограничения, наблюдаемые у Сары, не были исключительно количественными. В речи девочки до возраста 2;0 встречались почти одни односложные слова структуры CV. На третьем и четвертом году жизни девочки её фонологическая система эволюционировала и обогащалась: стали появляться средние гласные и отсутствующие до сих пор согласные. Постоянно увеличивалось также количество многосложных слов.

Фонологическая система Инки в возрасте 1;11 была похожа на взрослую: девочка употребляла все гласные и почти все согласные: в её речи не встречались только некоторые фонемы, которыми дети, как правило, овладевают в дошкольном возрасте. Девочка, кроме того, очень редко не производила слов ожидаемой длины. Фонетический состав этих слов был дифференцирован.

Вопрос, что именно из ранней детской речевой продукции следует считать словами, однозначно не решен психолингвистами. Dromi [1987] пишет, что исследователи детской речи чаще всего обращают внимание на два фактора: сходство детской формы со взрослой, а также последовательность детей в употреблении (секвенций) звуков по отношению к ситуациям и объектам. Третий критерий прагматический: подчеркивается роль партнера ребенка в разговоре в процессе идентификации первых слов.

На мой взгляд, если речь идет о **раннем** детском словаре, то первый критерий существенен менее остальных. Я считаю словами все секвенции звуков, независимо от их происхождения, которые дети **последовательно** употребляют по отношению к феноменам из внеязыкового мира, а собеседники детей способны распознать эти секвенции звуков.

Структура раннего активного словаря детей не бывает, таким образом, однородной. В лексике выступают аморфные слова: звукоподражания, слова из языка нянь, собственные детские инновации. Дети употребляют, конечно, и стандартные слова, присутствующие в речи взрослых пользователей языка. В речи Сары процент аморфных слов<sup>1</sup> (я считала слова, а не словоупотребления см. [Lyons 1984]) до возраста 2;0, колебался в пределах 50% (!). Сара просто не была в состоянии произносить слова современного польского языка. В возрасте

---

<sup>1</sup> Их список можно найти в [Kiebzak-Mandera, 2008].

2;2–2;3 нестандартные слова составляли более 10%. Лишь в 2;6 они полностью исчезли из речи девочки. В данных Инки, напротив, до 1;2 аморфные слова составили около 10% всех употребляемых девочкой слов. После 1;5 они не встречались в ее речи.

Stemberger и Bernhardt [1997] на основании анализа данных англоязычных детей пришли к выводу, что «one of the most striking characteristics of morphology is that phonological factors can affect the shape and even the presence of inflectional affixes» [Bates, Dale и Thal 1995, Bates и Goodman 2001; Stoel-Gammon & Vogel Sosa 2007] и другие подчеркивают корреляции между фонологической системой и объемом детского лексикона: но я полагаю, что **дело не только в количестве, но и в качестве употребляемых детьми слов**. Грамматика начинает формироваться, когда детский словарь достигает определенной «критической массы».

В заключение следует отметить, что речевое развитие Сары осуществлялось всё-таки в пределах нормы. Замедление процесса усвоения грамматики было вызвано, прежде всего, фонологическими факторами. Тезис о том, что функционирование одной языковой подсистемы влияет на функционирование других (de Saussure, 1991), — это трюизм: Сара отлично иллюстрирует эту очевидность.

## Литература

*Bates E., Dale P. S., Thal D.* Individual differences and their implications for theories of language development // *The handbook of child language/* Flether P., MacWhinney B., 1995.

*Bates E., Goodman J.C.* On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition // *Language development. The essential readings, 2001/* M. Tomasello & E. Bates

*Dromi E.* Early lexical development. — Cambridge, NY, New Rochelle, Melbourne, Sydney, 1987.

*Dukiewicz L., Sawicka I.* Gramatyka współczesnego języka polskiego: fonetyka i fonologia. — Kraków, 1995.

*Kaczmarek L.* Kształtowanie się mowy dziecka. — Poznań, 1953.

*Kiebzak-Mandera D.* Nietypowy rozwój językowy polskojęzycznych dzieci: studia przypadków. — «Polonica», 2008.

*Lyons J.* Семантика, т. 1. — Warszawa, 1984.

*Pine J. N., Lieven E. V. N.* Reanalysing rote-learned phrases: Individual differences in the transition to multi-word speech. — *Journal of Child Language+* — № 20. — 1993.

*Saussure F.* Kurs językoznawstwa ogólnego. — Warszawa, 1991.

*Smoczyńska M.* The acquisition of Polish // *The crosslinguistic study of language acquisition /* D. I. Slobin. — Vol. 1: The data. — Hillsdale, New Jersey, 1985.



*Stemberger J.P., Bernhardt B.* Phonological constraints and morphological development // E. Hughes, M. Hughes, A. Greenhill (ред.) Proceedings of the 21st annual Boston University conference on language development, vol. 2. Somerville, Mass., 1997.

*Stoel-Gammon C., Vogel-Sosa A.* Psychological development // Blackwell handbook of language development / E. Hoff, M. Shatz. — 2007.

*Zarebina M.* Kształtowanie się systemu językowego dziecka. — Wrocław, Warszawa, Kraków, 1965.

*Е.С. Трибушинина (Утрехт, Нидерланды)*

## **Наречия степени в детской речи: на материале нидерландского языка**

В данном докладе речь пойдет о сочетаемости наречий степени с прилагательными в речи ребенка. Интересующие нас наречия выражают степень качества — от невысокой ('немного') через высокую ('очень') до максимальной ('совсем').

Заметим, что сочетаемость прилагательных с наречиями степени не безгранична [Paradis 1997] и не универсальна [Tribushinina 2008]. Так, русские параметрические прилагательные малого полюса вполне совместимы с наречиями максимальной степени качества (например, *совсем низкий/бедный/дешевый*), в то время их антонимы плохо сочетаются с данным типом наречий (*совсем высокий/богатый/дорогой*). В германских же языках ни один из членов антонимической пары не сочетается с наречиями-максимайзерами (ср. англ. *completely high/low/rich/poor/expensive/cheap*; нид. *helemaal hoog/laag/rijk/arm/duur/goedkoop*).

В свою очередь, так называемые «абсолютные» прилагательные (например, *прозрачный, пустой, сухой*), способные выражать максимальную степень качества, свободно сочетаются с максимайзерами как в славянских, так и в германских языках (ср. рус. *совершенно пустой, совсем прозрачный*; англ. *totally empty, completely dry*).

Таким образом, перед детьми стоит нелегкая задача: им необходимо выяснить, какие группы прилагательных сочетаются с какими группами наречий. Как скоро дети справляются с этой задачей? Согласно диссертации Кристен Сиретт [Syrett 2007], очень скоро. В одном из ее экспериментов дети 30 месяцев слышали несуществующее прилагательное и видели картинку, на которой этому прилагательному могло соответствовать два качества: абсолютное и параметрическое. Прилагательное употреблялось либо в сочетании с наречием-максимайзером *completely*,

либо с наречием высокой (но не полной) степени качества *very*, либо без наречия. Например, дети видели два графина (оба высокие и прозрачные) и слышали одно из следующих предложений: (1) *Look, these are both completely wuggin!*; (2) *Look, these are both very wuggin!*; (3) *Look, these are both wuggin!*. На втором этапе эксперимента детям была представлена картинка низкого и непрозрачного графина; при этом голос разочарованно комментировал: *This one is not wuggin*. В конечном итоге дети видели два изображения (высокий непрозрачный графин и низкий прозрачный графин) и слышали вопрос: *Which one is wuggin?* Таким образом, им приходилось выбирать между двумя признаками (прозрачность и высота).

Исследование Сиретт показало, что в возрасте 30 месяцев дети способны различать семантические классы прилагательных и соответствующие им классы наречий. В условии *completely* дети дольше смотрели на прозрачный объект (ср. *completely transparent*). В условии *very* они интерпретировали *wuggin* как 'высокий' (ср. *very tall*). В случае немодифицированного употребления дети смотрели на наиболее салиентные объекты.

Следует отметить, что Сиретт исследовала рецептивную сторону процесса. Означают ли ее результаты, что дети 2,5-3-х лет безошибочно сочетают прилагательные с наречиями степени? Этому вопросу и посвящено настоящее исследование. Материалом для анализа послужили спонтанные лонгитюдные записи девяти нидерландскоговорящих детей в возрасте от 1;5 до 3;5 (CHILDES: Groningen, Van Kampen).

Наше исследование показало, что на первом этапе активного употребления наречия (приблизительно первые 6 месяцев) дети практически не делают ошибок: они в абсолютном большинстве случаев правильно сочетают наречия с соответствующим адъективным типом (например, *heel groot* 'очень большой', *helemaal vol* 'совсем полный', *bijna klaar* 'почти готов'). Примерно через шесть месяцев мы видим первые ошибки, большинство из которых относится к ошибкам в сочетаемости наречий и прилагательных (например, *heel klaar* 'очень готов', *helemaal mooi* 'совсем красивый', *een beetje schoon* 'немного чистый').

Из этого можно сделать следующий вывод: дети начинают употреблять наречия степени с прилагательными как не полностью проанализированные лексические единства. Иными словами, они просто повторяют те словосочетания, которые слышат в родительском инпуте. Через некоторое время начинается этап продуктивного употребления, когда дети сами составляют сочетания прилагательных с наречиями. Именно на этом этапе они начинают ошибаться.

Таким образом, настоящее исследование показало, что в возрас-

те трех лет дети еще не полностью освоили принципы семантической группировки прилагательных и наречий. Этот вывод расходится с результатами К. Сиретт [Syrett 2007], чему может быть несколько объяснений. Во-первых, К. Сиретт исследовала процессы интерпретации прилагательных и наречий, в то время как мы смотрели на их продуктивное употребление. Поскольку рецептивный модус всегда опережает продуктивный, дети вполне могут быть чувствительны к сочетаемости прилагательных и наречий, но все еще делать ошибки в разговорной речи. Во-вторых, исследование Сиретт проводилось в искусственно созданных экспериментальных условиях, тогда как наше исследование было посвящено спонтанной речи. Наконец, Сиретт работала с англоязычными детьми, в то время как мы изучали нидерландскую детскую речь. Несмотря на то, что английский и нидерландский близкородственные языки и имеют схожие сочетаемостные ограничения в сфере наречий степени, мы не исключаем языковые различия, которые могут быть заметны уже на раннем этапе овладения языком.

### Литература

*Paradis C.* Degree Modifiers of Adjectives in Spoken British English. — Lund, 2007.

*Syrett K.L.* Learning about the structure of scales: Adverbial modification and the acquisition of the semantics of gradable adjectives. Doctoral dissertation, Northwestern University, 2007.

*Tribushinina E.* Cognitive Reference Points: Semantics Beyond the Prototypes in Adjectives of Space and Colour. — Utrecht, 2007.

**Абстрактность раннего детского синтаксиса:  
исследование синтаксического прайминга  
у русскоязычных детей в сравнении  
с англоязычными\***

Вопрос о степени абстрактности первых детских многословных высказываний принадлежит к числу самых бурно обсуждаемых вопросов современной лингвистики детской речи. С точки зрения сторонников одного (item-based) подхода дети сначала усваивают глаголы (и имена) изолированно друг от друга, вне связи с другими похожими по семантико-синтаксическим свойствам глаголами (и именами), то есть синтагматически. Наиболее известна при этом подходе так называемая островная гипотеза М.Томаселло (см. также обзор в [Tomaseello 2000]). Сторонники противоположного подхода полагают, что даже совсем маленькие дети, только-только завершившие переход от голофраз к двусоставным фразам, уже обладают взрослой синтаксической компетенцией.

Анализ детской спонтанной речи, т.е. подход, основанный на наблюдении, при всех своих несомненных плюсах мало подходит для разрешения этой дилеммы, так как, слыша каждую конкретную фразу ребенка, мы не можем оценить степень ее креативности: слышал ли он ее когда-нибудь раньше от взрослых, или, напротив, построил сам, опираясь на свои собственные абстрактные синтаксические навыки. Использование экспериментальных методов, в частности, метода синтаксического прайминга (далее СП), может оказать неоценимую помощь в решении этого вопроса.

СП принято называть тенденцию говорящего повторять синтаксическую конструкцию предложения, произнесенного незадолго до этого; первое предложение в этой терминологии называют праймом (Пр), а второе — целью (Ц, target). С 80-х годов XX века явление СП широко исследуется с использованием различных методик, различного синтаксического материала и с носителями различных языков. В первые годы изучения СП преобладали методики, в которых исследовалась речевая продукция одного человека (within-subjects design); в 2000 году в исследовании [Branigan et al. 2000] была разработана специаль-

---

\* Работа выполнена при частичной финансовой поддержке РГНФ (проект № 08-04-00165а).

ная процедура для изучения СП в диалоге (between-subjects design), в ходе которой два участника эксперимента, не видя друг друга, по очереди описывали картинки. Один из участников, заранее проинструктированный, — подыгрывающий (confederate) — заданным образом варьировал синтаксическую структуру своих высказываний, употребляя то конструкцию с двойным объектом (*The girl gave the boy the book*), то конструкцию с предложной группой (*The girl gave the book to the boy*). Авторам удалось выявить значимый эффект СП: при наличии в экспериментальной паре одного и того же глагола испытуемые употребили на 55% больше синтаксически скоординированных реплик, чем нескоординированных.

Вопрос о повторении в экспериментальной паре одного и того же опорного слова (lexical boost) — ключевой вопрос в исследованиях детского СП. В экспериментах с взрослыми носителями этот параметр обычно варьируют, получая в случае наличия лексических повторов значимое увеличение силы СП. Однако важно, что и при отсутствии лексических повторов испытуемые показывают статистически значимый эффект СП. Если в экспериментах с детьми прайминг-эффект будет наблюдаться только в случае наличия лексических повторов, это будет сильным свидетельством в пользу item-based теорий, обратное же будет говорить в пользу взрослого детского синтаксиса.

Как и в истории исследований «взрослого» СП, первые эксперименты в области детского СП были проведены на материале глаголов. В работе [Savage et al. 2003] авторы показали, что только шестилетние дети демонстрируют абстрактные синтаксические навыки; однако в работе [Huttenlocher et al. 2004] этот эффект наблюдался и у четырехлетних детей. Оба этих исследования, однако, были проведены по монологической методике.

В работах [Branigan et al. 2005] и [Branigan 2008] описаны результаты первых детских экспериментов на материале ИГ, выполненных по диалоговой методике, описанной в [Branigan et al. 2000]. Остановимся на этих результатах немного более подробно. Х. Браниган с коллегами сравнивала свои результаты с результатами экспериментов, проведенных по такой же методике и с тем же стимульным материалом (*A blue cat vs. A cat that is blue*) со взрослыми [Cleland & Pickering 2003]. Дети двух возрастных групп — со средним возрастом 3;3 и 4;0 — показали значимый эффект СП как в случае лексических повторов (который оказался, как и с взрослыми испытуемыми, сильнее), так и в случае их отсутствия. Среди других результатов необходимо отметить также «эффект слабых репрезентаций» (чем слабее репрезентации, тем сильнее эффект СП), который выразился как в том, что та структура, которая менее частотна

в языке, подвержена более сильному эффекту СП (совпадает с результатами взрослых), так и в том, что эффект СП у детей оказался значимо больше, чем у взрослых.

Перейдем теперь к описанию наших экспериментов на материале русского языка. В качестве синтаксического материала были выбраны посессивные конструкции *Петина мама* (ПРЕ) vs. *мама Пети* (ПОСТ). Все эксперименты проводились по методике, заимствованной из работы [Branigan et al. 2000]. В данной работе будут описаны результаты четырех экспериментов, два из которых проводились с взрослыми испытуемыми и два с детьми. В первом взрослом эксперименте участвовало 48 испытуемых., во втором взрослом 24 испытуемых; в первом детском — 24 ребенка со средним возрастом 4;2, во втором детском — 18 детей среднего возраста 4;3. Первый эксперимент (как взрослый, так и детский) проводился без лексических повторов; второй эксперимент — с лексическими повторами.

Результаты показывают, что (1) во всех четырех экспериментах был продемонстрирован значимый эффект СП (все  $ps < .05$ ): испытуемые статистически значимо чаще порождали ПРЕ-конструкции, когда слышали ПРЕ, и, наоборот, чаще порождали ПОСТ-конструкции, слыша ПОСТ; (2) как у взрослых, так и у детей эффект СП оказался сильнее при использовании менее частотных в русском языке ПОСТ-конструкций (в национальном корпусе (100 млн.) преобладают ПРЕ-конструкции (85%); наши посттесты показали, что 64 взрослых испытуемых в не-прайминговых тестах употребляли ПРЕ-конструкции в 80% случаев, 25 детей — в 69% случаев); (3) ни у взрослых, ни у детей не было зафиксировано значимого эффекта лексических повторов; (4) не было зафиксировано более высокого эффекта СП у детей по сравнению со взрослыми: 42% у взрослых vs. 41.5% у детей. Важным отличием эффекта детского СП от взрослого в наших экспериментах, однако, оказалось различие в экспериментальном распределении ПРЕ- и ПОСТ-конструкций: если у взрослых это распределение практически совпало с распределением в корпусе и по результатам посттеста, то дети в экспериментах одинаково охотно использовали как ПРЕ-конструкцию, так и ПОСТ-конструкцию, хотя в посттесте предпочитали более частотную у взрослых ПРЕ-конструкцию (ПРЕ-конструкции более часты и в интернете, по [Цейтлин 2007]).

Проанализировав результаты экспериментов с русскоязычными детьми, можно заключить, что, в отличие от результатов англоязычных экспериментов, мы не получили ни (1) значимого эффекта лексических повторов (как у взрослых, так и у детей), ни (2) значимого эффекта более высокого по сравнению со взрослыми эффекта СП. Равномер-

ное распределение ПРЕ- и ПОСТ- в детских экспериментах, как нам представляется, говорит о том, что, несмотря на то, что у детей трех с половиной — четырех лет уже наблюдается тенденция к употреблению более частотной ПРЕ-конструкции в спонтанной речи, процесс настройки (tuning) их синтаксического анализатора на дистрибутивные характеристики инпута еще не окончательно завершен. Что же касается степени абстрактности синтаксиса детей 3,5–4 лет, принявших участие в наших экспериментах, можно с уверенностью сказать, что по крайней мере по отношению к именной группе их синтаксическое поведение ничем не отличается от аналогичного взрослого языкового поведения.

### Литература

*Цейтлин С.Н.* Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком // Семантические категории в детской речи. — СПб., 2007.

*Branigan H., McLean J.F., & Jones M.W.* A blue cat or a cat that is blue? Evidence for abstract syntax in young children's noun phrases // A. Brugos, M. R. Clark-Cotton, & S. Ha (Eds.). The proceedings of the 29th annual Boston University conference on language development, 2005. — P. 109–121.

*Branigan H.* Linguistic experience and syntactic representations in young children and adults: Evidence from syntactic priming // Третья международная конференция по когнитивной науке. — М., 2008.

*Cleland A.A., & Pickering M.J.* The use of lexical and syntactic information in language production: Evidence from the priming of noun phrase structure // Journal of Memory and Language, 49, 2003. — P. 214–30.

*Fedorova O.* Syntactic priming of possessive constructions in Russian adults, children and Russian-English bilinguals: Evidence for Tuning-hypothesis // Третья международная конференция по когнитивной науке. — М., 2008.

*Huttenlocher J., Vasilyeva M., & Shimpi P.* Syntactic priming in young children // Journal of Memory and Language, 50, 2004. — P. 182–195.

*Savage C., Lieven E., Theakston A., & Tomasello M.* Testing the abstractness of children's linguistic representations: Lexical and structural priming of syntactic constructions in young children // Developmental Science, 6, 2003. — P. 557–67.

*Tomasello M.* Do young children have adult syntactic competence? // Cognition, 74, 2000. — P. 209–253.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ

*Н.Ш. Александрова (Берлин)*

## Непатологическое стирание языка (first language attrition)

### при становлении раннего естественного двуязычия

Настоящее исследование касается освоения второго языка ребенком в процессе живого общения с носителями языка (натуральный способ) и не связано с изучением языка на школьных уроках (логический способ).

Феномен обеднения, стирания первого родного языка у здоровых людей (first language attrition) при погружении в новую языковую среду активно изучается уже более двадцати лет (см. сборники статей [First Language Attrition 1991, 2004]). Г. Селиджер определяет данное явление как «temporary or permanent loss of language ability as reflected in a speaker's performance or in his or her inability to make grammaticality judgements that would be consistent with NS monolinguals at the same age and stage of language development» [Seliger 1996: 606].

Важным фактором, влияющим на процесс стирания языка, является возраст [Nakuta & d'Andrea 1992]. Кауфман [Kaufman 2001: 85] отмечает, что данный процесс сильнее проявляется у детей до полового созревания, чем у старших детей и взрослых. Исследования лиц, сменивших языковую среду после полового созревания, влияния фактора возраста не выявили [Köpke & Schmid 2004].

Здоровый ребенок в одноязычной среде в процессе языкового развития может забыть то или иное слово, выученное стихотворение, может «потерять» правильную артикуляцию какого-то звука. Но, научившись, к примеру, правильно употреблять (изменять) существительные или глаголы в устной речи, здоровый ребенок не может потерять эту способность, как не может «разучиться» читать и писать. В условиях двуязычной среды такие потери возможны. Этим становление языковой системы при двуязычии принципиально отличается от освоения языка в одноязычной среде. Стирание первого языка (First Language Attrition) является, по всей видимости, проявлением пластичности работы детского мозга, обратной стороной способности ребенка легко



осваивать новые языки. Данное явление мало заметно при постоянном использовании обоих языков, но даже кратковременный отказ от одного из языков приводит к ослаблению одного и бурному развитию другого языка. И в этом коварство двуязычия: ослабление или потеря первого родного языка у ребенка при освоении натуральным способом второго нередко становится неожиданностью для родителей и педагогов. Т.е. существует природная тенденция сохранять один, наиболее нужный в данный момент для человека язык и стирать остальные. И ее необходимо учитывать при двуязычном воспитании.

Основное условие формирования двуязычия — параллельное существование на протяжении длительного времени двух языковых сред, необходимых ребенку. «Разлуки» с каждым из языков не должны быть длительными.

При двуязычии, как правило, один из языков становится ведущим, и в школьном возрасте нежелательно его менять. Но иногда родители решают, что для полноценного развития языков ребенок должен жить и учиться попеременно то в одной, то в другой стране. Год — в одной стране, год — в другой. Предполагается, что один из языков будет совершенствоваться, а другой оставаться на прежнем уровне и ждать своей очереди. В действительности же язык, который временно «отложили в сторону», достаточно быстро обедняется. Перемена ведущего языка тяжело переживается ребенком и отрицательно сказывается на школьной успеваемости.

Если одноязычный ребенок должен освоить новый язык (например, в условиях миграции), то обычно родители и педагоги хотят, чтобы это произошло как можно быстрее. Быстрое освоение нового языка расценивается как проявление способностей ребенка. Но практика показывает, что в этих случаях часто происходят заметные потери в первом языке. Даже в школьном возрасте погружение в новую языковую среду может привести к полной потере первого языка. Утрата навыка чтения и письма на первом языке в младшем школьном возрасте наблюдается достаточно часто. Поэтому погружение в новую языковую среду необходимо сопровождать интенсивными занятиями первым языком. Процесс освоения нового языка в этом случае идет медленнее, новый язык как бы догоняет родной, а не заменяет его. Однако практика показывает, что дети, продолжающие изучать свой первый язык, второй язык осваивают полноценно, он для них становится вторым родным.

Становление двуязычия — чрезвычайно динамичный процесс, о результате которого можно судить не раньше, чем к моменту окончания ребенком школы. Нередко раннее двуязычие кончается одноязычием: ребенок забывает один из языков.

Для правильной организации двуязычного воспитания важно следующее.

- На родном языке с ребенком говорить нужно. Язык, выученный как иностранный, обязательно будет содержать неточности.

- Необходимо разделение и закрепление использования языков: либо по принципу одна персона — один язык, либо по месту применения, например, семья и детский сад и т.п.

- Нужно помнить, что ребенок может быстро забыть один из языков. Совершенствовать языки необходимо параллельно.

- В школьном возрасте желательно «не менять местами» ведущий и слабый языки.

Актуальным остается высказывание Л.С. Выготского (Выготский 2004: 409): «...педагогическое воздействие, направляющая роль воспитания нигде не приобретают такого решающего значения для всей судьбы детской речи и детского интеллектуального развития, как в случаях двуязычия или многоязычия детского населения».

## Литература

*Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. — М., 2004.

First Language Attrition / H.W. Seliger and R.M. Vago, (eds). — Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

First Language Attrition. — Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

*Hakuta & d Andrea* Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students // Applied Linguistics. — 1992. — 13 (1). — P. 72–99.

*Kaufman* Tales of L1 attrition — Evidence from pre-puberty children // In: T. Ammerlaan, M. Hulsen, H. Strating, & K. Yagmur (Eds.), Sociolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on Maintenance and Loss of Minority Languages. — Münster, 2001. — P. 185–202.

*Köpke & Schmid* Language attrition// First Language Attrition. — Amsterdam/Philadelphia John Benjamins, 2004. — Pp. 1–43.

*Köpke, Barbara* Neurolinguistic aspects of attrition // Journal of Neurolinguistics, Volume 17, Issue 1. — January 2004. — P. 3–30.

Primary language attrition in the context of bilingualism // In: Handbook of second language acquisition, eds. William C Ritchie and Tej K Bhatia. — San Diego: Academic Press. — P. 605–626.

## **Мысли о прежнем двуязычии**

Проблема соотношения научной постановки вопроса об оптимальных путях формирования двуязычия и обывательского мнения о том, что хорошо и что плохо для развития речи ребенка, стоит очень остро. Многие родители считают, что двуязычие становится большой нагрузкой на ребенка, который страдает от необходимости думать на двух языках и выбирать, на каком языке стоит говорить в данную минуту. Представляется, однако, что данная установка — на заведомый вред от двуязычия — является отражением собственного негативного опыта взрослого. Разобраться, на каком основании воспитатели и другие ответственные за становление детской личности лица приходят к такому выводу, как можно заменить отрицательное отношение положительным — актуальная задача для такой многонациональной страны, как Россия.

Существует широко распространенное и многими разделяемое мнение, что раньше, при советской власти, двуязычие давалось легко, без проблем, все были двуязычными, а теперь ситуация изменилась: никто не поддерживает двуязычных детей, все они сразу переходят на язык большинства (русский) и уже никогда не вспоминают свой родной язык. В некоторых случаях, наоборот, говорят о новом типе национализма, когда русский язык вытесняется местными языками.

Материал данного исследования собирался в Удмуртии, в частности, рассматриваемая аудиозапись сделана в 2004 г. Интервьюер и интервьюируемая (далее Б.Е.) совместными усилиями пытались понять, как складывалось двуязычие раньше.

Информантка Б.Е. родилась в 1970 г. в удмуртской деревне. Она объясняет развитие своей речи в детстве отрывом от семьи: «Но у нас еще такая ситуация получилась, лично у меня получается: деревня у нас не являлась центральной усадьбой колхоза, поэтому все садики и школы были в соседней деревне. Это пять километров. А, конечно, в России дороги самые плохие — самое, что ни на есть такое достопримечательное здесь, да? И как сделали? Садики работали по системе интерната: пять дней живешь в саду, а на выходные увозят к родителям... Но это, может быть, не вся правда... Не столько дороги были виноваты, сколько старалось воспитывать государство детей, а родители должны были полностью работать в колхозе — ну, скажем, так. Я так часто рассуждаю... И получается, что я с двух лет до школы жила по системе интерната, в садике, и даже летом... Получается, еще не было отпусков.

В садике не бывает отпусков, это сейчас устраивают каникулы, а тогда летом, наверное, не было. Тем более, такая пора, горячая самая». Когда информантка пошла в школу, первые классы учились в ее родной деревне, а начиная с пятого — в соседней, так что ей снова пришлось жить в интернате. «Конечно, мы разговаривали по-удмуртски. Сами по себе деревни удмуртские были... между собой общались на удмуртском языке, на уроках учителя объясняли на русском, потому что учебники были на русском, не говоря уже... Ну, как сказать, кроме удмуртского языка, остальные предметы, в основном, объяснялись по-русски. Как отвечали, так и объясняли на русском. В интернате общались мы на удмуртском. Нянечки — тоже на удмуртском языке. То есть общение полностью уже шло на удмуртском». Русскоязычные воспитатели понимали по-удмуртски, но между собой и с детьми говорили по-русски, хотя не запрещали играть и общаться на родном языке. Несмотря на то, что в соседней деревне жили удмурты, она считалась русской: «И я помню, что, например, родители у нас радовались, что у нас сразу русский язык хорошо ставился... Потому что мы жили среди... может потому, что у нас были воспитатели русские или что... То есть мы дома общались на удмуртском, но у нас и русский язык шел». Русскоязычные воспитатели понимали по-удмуртски, но между собой и с детьми говорили по-русски, хотя не запрещали играть и общаться на родном языке.

По национальности муж информантки — удмурт, но так как он городской житель, то она считает его русским и говорит с ним по-русски. В семье мужа считали, что лучше говорить по-русски, а в семье Б.Е. — по-удмуртски. С сыном в некоторых ситуациях (без свидетелей) говорит по-удмуртски. Общение на удмуртском идет также тогда, когда они выезжают в деревню: «А мы там непроизвольно, как привыкли общаться между собой по-удмуртски... Непроизвольно, если там какая бытовая проблема или что... Ну, о том, о чем привыкли говорить по-удмуртски, то мы переходим на удмуртский язык, разговариваем и ему вольно-невольно приходится прислушиваться. И он [муж] начинает потихоньку понимать, а активной речи у него нет. Не получается. Ну, начинает понимать, и это уже неплохо». Сын знает, что он по национальности удмурт, хотя удмуртская культура у него уже не в таком объеме, как у родителей: «Понятно, его воспитание уже совсем по-другому идет. По крови, по корням он удмурт, а по воспитанию он уже не удмурт». Ребенок ходит в детский сад, где преподается удмуртский язык, и пойдет в школу в удмуртский класс. Информантка изучала в Ижевском университете удмуртский язык и литературу, может легко общаться на этом языке. Благодаря поездкам за рубеж в финно-угорские страны (Эсто-

нию, Финляндию, Венгрию) ценит свое умение говорить на родном языке, т.к. это высоко ценится другими.

Информантка изучала в Ижевском университете удмуртский язык и литературу, может легко общаться на этом языке. Благодаря поездкам за рубеж в финно-угорские страны (Эстонию, Финляндию, Венгрию) ценит свое умение говорить на родном языке, т.к. это высоко ценится другими.

Настоящий пример показывает, что рефлексия над качеством общения на удмуртском языке, к сожалению, недостаточно высока. Удмурты часто жалеют, что не разговаривают на своем языке, но в общественных местах обычно стесняются это делать, подавая отрицательный пример своим детям. Все надежды на двуязычие и раньше, и теперь связываются с жизнью в деревне, городская жизнь обслуживается в большей степени русским языком. Потеря удмуртского языка в городе происходит в третьем поколении, если не предпринимаются усилия по его ревитализации.

Представляется, что если бы на учебные пособия, игры, книги на удмуртском языке для детей, в том числе и на двуязычные, выделялось бы больше средств, успех обучения даже маленьких детей был бы более значительным. В атмосфере всеобщей языковой апатии и при отсутствии знаний о детском двуязычии трудно настаивать на возрождении интереса к языку. При этом воспроизведение удмуртских ритуалов стало общераспространенным, так что в модернизированном виде они, скорее всего, не будут потеряны.

*М.А. Еливанова, В.А. Семушина (Санкт-Петербург)*

## **Некоторые особенности освоения синтаксиса русского языка взрослыми китайцами**

Изучая иностранный язык, человек должен не только накопить определенный лексический запас, но и освоить грамматику. Очень важной частью грамматики является синтаксис. Освоение синтаксиса подразумевает овладение умением соединять слова и формы слов в высказывании в соответствии с языковой нормой. В настоящем исследовании в центре нашего внимания находится речь носителей китайского языка в устной и письменной формах.

Материалом для анализа послужили устные высказывания 7 китайцев (6 девушек и 1 молодой человек) и записи (рефераты и чернови-

ки выпускных работ 4-х из них). Все информанты являлись (являются) студентами вуза Санкт-Петербурга, приехавшими для обучения из КНР. Уровень их владения русским языком существенно различается (от самого элементарного до хорошего). Все они прошли курс обучения русскому языку в Китае и до поступления в университет в течение года обучались на общих для иностранцев курсах в вузе.

Уровень владения языком определяется, по нашему мнению, рядом взаимосвязанных факторов (как языковых, так и внеязыковых). Прежде всего, стремлением носителей китайского языка освоить русский язык. Русский язык существенно отличается от китайского по типологическим особенностям, поэтому опереться на знание родного языка при изучении русского как иностранного не представляется возможным (по этой же причине мы не можем с уверенностью говорить о случаях интерференции двух языков в речи китайцев). Следовательно, чтобы освоить совершенно новую систему языка, человек должен приложить большие усилия.

Не последнюю роль в создании мотивации играет адаптация к русскоязычной среде, стремление к коммуникации с носителями русского языка и получаемый инпут. В частности, мы заметили, что при одинаково сильной мотивации те китайцы, которые обучались в группе русскоязычных студентов вместе со своими соотечественниками, имели более низкий уровень владения языком, чем те, кто обучался поодиночке. Этот уровень становился очевидным из стереотипного поведения во время бесед, в которых принимали участие одновременно несколько информантов. Так, три девушки, обучавшиеся в одной группе, периодически обращались друг к другу на китайском языке, спрашивая и поясняя непонятое, использовали большое количество жестов, в том числе самоадаптивных, иногда заменяли описательными жестами недостающие компоненты высказываний, их речь содержала большее количество пауз и т.п. Те же, кто вынужден был (во всяком случае, в рамках учебного процесса) общаться только с русскоязычными сверстниками, имели другую стратегию речевого поведения: они переспрашивали то, что им было непонятно, просили записать слова и в случае, если их не знали, смотрели перевод в русско-китайском словаре.

Итак, особенности адаптации к среде неродного языка определяют то, что мы можем назвать коммуникативными стратегиями. Помимо двух описанных выше стратегий, при использовании которых задействованы два языка, родные для участников коммуникации (русский — язык среды, и китайский — родной язык) или один язык, родной для одного участника коммуникации (русский), можно выделить третий тип стратегии. Среди наших информантов одна девушка, имеющая

низкий уровень владения русским языком, для общения со сверстниками и преподавателями использовала третий язык, который знала несколько лучше, чем русский, — английский (при использовании этой стратегии общение происходит на языке, который не является родным ни для одного из участников процесса коммуникации).

Известно, что основной коммуникативной единицей является предложение. Закономерности его построения в устной и письменной формах речи отличаются.

В условиях учебного заведения китайцы нередко вынуждены осваивать сначала письменную форму речи, а затем устную. Интересно, что изначально китайцы запоминают письменный образ слова или сочетания слов целиком как иероглиф, как картинку, и целиком же воспроизводят его, зачастую без ошибок, даже на начальных этапах освоения языка, в то же время не могут произнести (устная форма речи) это слово или сочетание слов.

В устной речи носители китайского языка сначала используют готовые клише (*Меня зовут...*, *Мне ... лет*, *У меня маленькая семья*, *Где вы живете?* — *Я живу в общежитии* и т.п.; о стратегии «овладения готовыми клише» как первичной стратегии освоения второго языка писала А.А. Залевская [2002]).

Когда возникает необходимость сконструировать высказывание самостоятельно, на начальном этапе овладения русским языком китайцы, как правило, соединяют слова в начальной форме (замороженные формы), соблюдая определенную их последовательность.

Приведем пример фразы, сформулированной девушкой 2-го года обучения (Дз.Х.), не настроенной внутренне на обучение русскому языку, имеющей большие проблемы со сдачей зачетов и экзаменов в результате того, что не владеет основами языка, на котором преподаются предметы ее специальности: *Вы... я... помочь* (или *помощь*). Формулирование фразы сопровождается длительными паузами hesitation, отличается телеграфным стилем, основная задача — подобрать необходимые лексемы для передачи смысла (девушка просила преподавателя-куратора помочь ей в подготовке к экзамену).

Такое построение предложений свойственно и письменной речи китайцев. Вот отрывок из реферата студентки 3-го года обучения (Л.Л.), отстающей от своих однокурсниц по уровню владения русским языком (текст писала совершенно самостоятельно): *«Китайский иероглиф характеризуется звук + форма + смысл сопряженный объединение. Китайский иероглиф количество слов много, но слог мало. Страна обнародовать и ввести в действие общеупотребительное слово 7000 штука, но слог только 410 штука, звук сходство и родство слово очень много...»*.

Нужно заметить, что средства связи в виде союзов (*и, но*) в этом тексте представлены в соответствии с нормой, а слова самостоятельных частей речи имеют исключительно замороженную форму, такую, в которой они представлены в словаре. При этом есть тенденция сохранить определенный порядок слов в предложении (порядок слов очень важен в синтаксических конструкциях китайского языка).

Имеющие лучший уровень владения русским языком студенты-китайцы легче соединяют слова, подбирая в устной речи (иногда ошибочно) предлоги, союзы и ошибаясь в сочетаемости слов. Вот пример формулирования предложения студенткой (С.Ч.), которая изучает русский язык в течение 3-х лет и достигла определенных успехов (она практически всегда понимает речь, обращенную к ней, может переформулировать свою мысль, если русскоязычный собеседник ее не понимает): «*Как я отвечаю за вам?*». После расспросов выяснилось, что девушка имела в виду «*Как вас отблагодарить?*». Объяснить подобное употребление можно следующим образом: отвечать — значить реагировать (ср. нормативное *отвечать добром на зло*), правда, в данном случае скорее должен был быть употреблен глагол совершенного вида; глагол *отвечать* требует после себя существительное в Д. п. (в данном случае личное местоимение *вам*); наконец, после предлога *за* должна была следовать падежная форма существительного или местоимения, которая была пропущена.

Приведем еще один пример: (И.М., 5-ый год обучения) *Мне нужно Вам помочь (произносит, обращаясь к преподавателю-куратору).*

*Куратор (делая вид, что не понял, и пытаясь добиться более нормативной формулировки): Вы хотите мне помочь?*

*И.М. (улыбаясь и качая головой): Нет, мне нужно Вы помочь. (спустя минуту) Вам нужно мне помочь.*

В индивидуальной языковой системе последней девушки сложились модели построения высказывания, она не просто «складывает» лексические единицы, но и понимает различие значений предложения при разной комбинации компонентов, для нее характерны самоисправления.

В период, когда носитель китайского языка начинает конструировать высказывания самостоятельно, он использует не только простые предложения, но практически сразу и сложные. Очевидно, взрослый человек хорошо осознает значение сочинительных и подчинительных союзов и даже тогда, когда формы слов в высказывании не «разморожены», он использует союзы как средства связи в сложном предложении (см. пример письменной речи Л.Л. выше).

По нашим наблюдениям, для письменной формы речи сложные



предложения более характерны, чем для устной. Приведем несколько примеров предложений разных формальных типов:

— сложносочиненное предложение: *Китайский язык производно из иероглифного языка, а русский язык производно из древнего славянского языка (И.М.);*

— сложноподчиненное предложение

с придаточными определительными: *Материал, который по развитию китайской детской речи, считается такое (Л.И.);*

с придаточными изъяснительными: *Вы знаете, что преподаватель учил нас русский язык по китайского привычки (С.Ч.);*

с придаточными обстоятельственными: *Когда я учила в Китае, у нас нет русских преподавателей (С.Ч.).* (Из придаточных обстоятельственных чаще других фиксируются придаточные со времени.)

В письменной речи китайцев есть и предложения с несколькими придаточными: *У каждый части иероглифа есть свое значение, поэтому если вы можете понимать значение части, вы будете легко понимать значение слова (И.М.).*

Свидетельством построения собственной языковой системы у взрослых людей, осваивающих второй язык, как и у детей (А.А. Залевская, С.Н. Цейтлин), является наличие в речи ошибок. Эти ошибки очевидны для носителей языка, который осваивается как второй. Особенности овладения вторым языком легче установить, опираясь на сравнение использования языковых средств иностранцами с их нормативным употреблением.

Среди синтаксических ошибок можно выделить следующие группы (список претендует на полноту).

1. Ошибки в области согласования, координации слов в предложении и замены имен местоимениями (ошибки связаны с освоением морфологических категорий).

*Китайский язык производно из иероглифного языка, а русский язык производно из древнего славянского языка.*

*Укаждый части иероглифа есть свое значение...*

2. Ошибки в области предложного и предложно-падежного управления.

*Китайский язык составляется из две части.*

*Мать начинает говорить со своим малышом сразу после его рождение (И.п. вместо Р.п.).*

*В Китае большинство матери начинают говорити к своему малышу... (Ошибка в выборе предлога и падежа, или предложно-падежной конструкции, ср. обращаться к малышу и говорить с малышом).*

3. Ошибки, связанные с ненормативным использованием вида глагола.

*Мать начинает спросить ребенок: «Где папа?».*

4. Нарушение норм, которые определяются традицией языка.

*У каждого студента своя привычка языка. Каждый в норме употребляется только в ед. числе, следовательно, и согласуемое с ним прилагательное тоже должно употребляться в ед. числе.*

*«Иногда у одного слова может быть много значений. Поэтому для узнать конкретное значение нужен смотреть слово в конкретной ситуации».*

Последняя конструкция по построению очень похожа на конструкции, характерные для английского языка.

5. В сложном предложении — ошибки согласования времени в частях сложного предложения.

*Когда пишу эту тему, я читала китайскую книку... (совмещение настоящего и прошедшего времени).*

Некоторые ошибки могут стать индивидуальной чертой синтаксической системы. Например, для И.М. (на 3-м году обучения в России) было характерно использование конструкций с предлогом на вместо предлога в (примеры из письменных текстов, с сохранением орфографии):

*Существуют различие на грамматики ...;*

*На предложении китайского языка только нужен изменять место субъекта и объекта;*

*На говорении все одинаково (имеет в виду, в устной форме речи, в отличие от письменной).*

Ошибки в речи китайцев при освоении русского языка, как и в речи детей, свидетельствуют о создании собственной языковой системы (иногда более логичной, чем нормативная русская).

## Литература

*Залевская А.А., Медведева И.Л.* Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. — Тверь, 2002.

## **Освоение русских предложно-падежных конструкций носителями азербайджанского языка\***

Целью проведенного нами исследования является выяснение тех специфических трудностей, которые испытывают носители азербайджанского языка в освоении русских предложно-падежных конструкций. Мы предположили, что одной из причин этих трудностей являются различия в организации падежных систем в русском и азербайджанском языках.

Русский язык, как известно, является флективным, а азербайджанский — агглютинативным. Для русских предложно-падежных конструкций характерно разнообразие флексий, что связано с наличием категорий рода и одушевленности. Показателем падежа в азербайджанском языке является аффикс (единственный для каждого падежа). В русском языке падежная форма может употребляться с предлогом или без него, в азербайджанском с послелогом или без него. Предлоги и послелогом уточняют, дополняют падежные значения, т.к. их значения объединяются со значениями падежей.

Синтаксические значения предложно-падежных сочетаний русского языка и предложно-послеложные сочетания азербайджанского языка не всегда совпадают, что связано, во-первых, с особенностями падежных систем этих языков, и, во-вторых, с особенностями глагольного управления. У носителей азербайджанского языка возникают естественные трудности при освоении русских предложно-падежных конструкций.

Баскаков Н.А. указывал, что «в грамматике русской речи учащихся на второй ступени двуязычия являются самыми распространенными и охватывают согласование имен и глаголов с именами до 40% всех грамматических ошибок, до 20 % составляют ошибки на управление падежами и почти столько же — на употребление предлогов» [Баскаков 1976: 243].

Остановимся на некоторых ошибках, выявленных в ходе нашего исследования русской речи азербайджанцев младшего школьного возраста.

1. Анализ спонтанных высказываний носителей азербайджанского языка показал среди прочих ошибок неверное употребление предлогов

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

«В» и «НА» в конструкциях предложного падежа. Например: цветы на вазе (вм. цветы в вазе), книга в столе (вм. книга на столе), пили чай в столе (вм. пили чай на столе), цветок на горшке (вм. цветок в горшке), одежда на ящике (вм. одежда в ящике).

В данных примерах мы наблюдаем ошибки в конструировании предложного падежа со значением месторасположения предмета.

Этому синтаксическому значению в азербайджанском языке соответствует местный падеж, обозначающий местоположение предмета, место совершения действия. Показателем данного падежа является аффикс *-da* (ударный). Аффикс имеет четыре варианта: *-da*, *-de*, *-ta*, *-te* в зависимости от того, какая гласная или согласная расположены в последнем слоге основы слова.

В русском языке пространственному (местному) значению или определительному по месту соответствует форма предложного падежа с предлогами В или НА. Данную форму падежа образуют существительные, называющие пространство, которое может быть вместилищем чего-либо, или поверхность, на которой может что-либо находиться. При конструировании местного падежа в азербайджанском языке используется один аффикс, включающий в себя значение русских предлогов В и НА. Получается, что в азербайджанском языке различие между указанными выше значениями остается невыраженным. Очевидно, этим объясняется то обстоятельство, что носители азербайджанского языка не обращают внимания на различия в семантике предлогов «в» и «на».

2. Следующий распространенный тип ошибок — вставка предлога С в конструкции с русским творительным падежом, обозначающим орудие действия: *пишет с ручкой* (вм. рисует карандашом); *рисует с красками* (вм. рисует красками); *открывает с открывашкой* (вм. открывает открывалкой); *дрова рубят с молотком* (вм. дрова рубят топором); *мы будем красить с кистами* (вм. мы будем красить кисточкой); *чистит с щеткой* (вм. чистит щеткой); *ем с ложкой* (вм. ем ложкой).

Причина этих ошибок в том, что учащиеся не различают значения русского творительного падежа в значении орудийности и совместности действия. Этим двум значениям в азербайджанском языке соответствует один послелог, в функции которого входит обозначение инструмента, средства совершения действия и предлога «с».

Данное значение в азербайджанском языке выражается формой именительного падежа с послелогом *ile*. Следует отметить, что азербайджанский именительный падеж может иметь и не основное значение: орудие действия, средство действия. В русском языке это синтаксическое значение передается формой творительного падежа со значением орудийности.

3. Другой тип ошибок — ошибки в управлении: *мальчик боялся от собаки* (вм. мальчик боялся собаки); *начнем от Турал* (начнем с Турала); *боялся от папы* (вм. боялся папы); *испугался от медведя* (вм. испугался медведя). В связи с тем, что в родном языке инофонов глаголы «бояться», «начинать» управляют исходным падежом, носители азербайджанского языка допускают ошибки в конструировании данной формы. Исходный падеж указывает на предмет, от которого исходит действие, показателем является аффикс *-dan, -den*. В русском языке эти глаголы управляют родительным падежом.

Анализ ошибок спонтанной речи носителей азербайджанского языка и сравнительный анализ падежных конструкций двух языков позволил нам предположить, что приведенные типы ошибок вызваны явлением межъязыковой интерференции. Межъязыковая интерференция — взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия; межъязыковая интерференция проявляется в фактах отклонения от системы и нормы второго (усваиваемого) языка под воздействием родного (первого языка).

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. У носителей азербайджанского языка вызывают трудности овладение предложно-падежными конструкциями. Например: русского предложного падежа со значением пространственного положения с предлогами «в» и «на»; творительного падежа со значением орудийности; ошибки глагольного управления.

2. Данные типы ошибок вызваны явлением межъязыковой интерференции.

3. Учет типологических особенностей родного языка инофонов (в данном случае носителей азербайджанского языка) позволяет рассмотреть специфические трудности при освоения русского (неродного) языка, определить пути предупреждения и исправления типичных ошибок, обосновать и разработать эффективные методики, способствующие освоению второго языка.

## Литература

*Баскаков А.Н.* Первая — четвертая ступени азербайджанско-русского двуязычия // Развитие национально-русского двуязычия /Под ред. Ю.Д. Дешериева. — М., 1976.

## Препятствия на пути речевого онтогенеза инофона: освоение русских посессивных значений конструкции «У + родительный падеж имени»

Русская категория посессивности представляет значительную трудность для освоения ее инофонами. Специфической конструкцией для выражения этого концепта является сочетание предлога У с родительным падежом существительного. Обозначаемые данной конструкцией семантические варианты имеют один общий семантический стержень (см. об этом [Селиверстова 2004: 4]), представляющий собой обобщение многих частных ситуаций, объединенных общим значением «имеющий отношение к субъекту, находящийся в сфере его интересов».

В конкретных ситуациях общения данный концепт конкретизируется различным образом. Ср.: *У тебя характер как у мамы* (качество субъекта ТЫ — похожий на субъект МАМА); *У нас праздник!* (субъект МЫ — участник события); *Я люблю бывать у них дома!* (У НИХ — место, названо по субъекту — владельцу этого пространства) и др.

В речи носителей русского языка эта конструкция является «универсальной формулой» для обозначения широкого спектра ситуаций, в центре которых находится субъект, его внешний и внутренний микромир (см. об этом [Арутюнова, Ширяев 1983]). Трудно представить себе общение носителей русского языка без этой конструкции: *Как у вас дела? У меня завтра экзамен. У них вечно проблемы со временем. У меня ужасное состояние. У вас молоко сбежало!* Основная ее функция — выражение не только собственно посессивности в узком понимании (значения собственно обладания), но и значения включенности объекта в личную сферу посессора. Сложность ее освоения инофонами обусловлена тем, что это особое значение вхождения в личную сферу посессора часто выражается без какого-либо указания на характер посессивной связи. Носитель русского языка часто опускает этот компонент, так как ему понятно значение предложения, употребленного в конкретной ситуации (*У меня репетиция* — скажет и преподаватель, который ее ведет, и ученик, который ее посещает). При этом никто из носителей языка обычно не может сформулировать правила использования этой конструкции в различных ситуациях. Недаром М.И. Черемисина включила высказывания с данной конструкцией в число тех, которые предлагает в качестве эксперимента, адресованного носителям русского языка, сопровождая это заданием сформулировать правила их использования.

Практически каждый носитель языка сочтет более естественной фразу «У меня голова болит», а не «Моя голова болит», хотя объяснить причину своего предпочтения вряд ли сможет, ибо правила выбора определяются исключительно интуицией. Данная конструкция является этнолингвистической особенностью русского синтаксиса, которая с трудом осваивается носителями неблизкородственных языков.

Но, несмотря на большую семантическую вариативность, свойственную этой конструкции, русскоязычный ребенок осваивает ее без всякого труда. Предложения с этой конструкцией очень частотны в инпуте, обращенном к ребенку уже на втором году жизни (*Где у Васи носик? Какие у Оли красивые туфельки!* и подобные), дети сами активно ее используют. Приведем примеры из речи Лизы Е. — (1.11.00): *А батя... комнате* («у брата в комнате»), (2.00.01): *Иси а котя* («усы у кота»). Как показывают наши экспериментальные исследования [Кабина 2007], эти значения (посессивный локатив, лицо как целое по отношению к его части и другие, по классификации Г.А. Золотовой [Золотова 2006]), являясь «очень русскими» и, соответственно, сложными для освоения инофонами, не представляют трудности для русскоязычных детей. К двум-трем годам большая часть русских детей усваивает основную часть значений, выражаемых с помощью конструкции «У + родительный падеж имени», что можно объяснить высокой прагматической ценностью этой модели, возможностью ее использования для выражения многих ситуаций, связанных с предметно-практической деятельностью ребенка [Цейтлин: 2007].

Как писал Л.В. Щерба, «речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта... данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» ([Щерба 1974: 24]). Инофону необходимо переработать особого рода инпут. Тот инпут, который он может получить на занятиях русским языком как иностранным, не располагает к активному обсуждению личных сфер участников общения. Чтобы «схватить» это этноспецифическое значение, нужно осваивать его в естественной для русского языка среде, в ежедневных ситуациях общения, делая какие-то внутренние обобщения по синтагматике и парадигматике употребления этой конструкции.

На раннем этапе освоения языка англофонам доступны лишь ядерные значения этой конструкции (например, *У меня есть машина* (собственно обладание, посессив); *У меня грипп* (субъект состояния), при этом выражают их они под давлением родного языка ненормативным для русского языка способом (*\*Я имею машина; \* Я имею грипп.*).

Далее идет этап создания внутреннего промежуточного правила, возникающего по мере накопления речевого опыта и представляющего

промежуточную грамматику этого уровня (см. об этом [Залевская 2008]). На этом этапе большинство англофонов, вероятно, имеют следующее представление: «всё, что в родном языке я бы выразил с помощью конструкции «I have», на русском языке надо выражать с помощью «У меня есть». Отсюда \**У меня есть много хобби.* (<http://community.livejournal.com/practicerrussian/14372.html>), \* *Дай меня секунду. Я имею на телефоне моя маму (У меня есть моя мама в телефоне?)* ([http://community.livejournal.com/learn\\_russian/?skip=100](http://community.livejournal.com/learn_russian/?skip=100)).

Последние этапы — использование частных правил и единичных случаев — доступны только для англофонов очень продвинутого уровня.

Нам интересно понять, может ли инофон самостоятельно выстроить в собственном сознании фрагмент русской языковой системы, который своей формой имеет конструкцию «У + родительный падеж имени», или освоение его стоит в одном ряду с грамматической категорией русского вида, для верного использования которого невозможно сформулировать языковое правило, а выбор осуществляется интуитивно. Только в случае с указанной конструкцией инофоны не ошибаются в выборе (так как здесь нет жесткой оппозиции), а просто не воспринимают значимые, актуальные для русского языкового сознания признаки.

Итак, сформулируем возможные препятствия на пути речевого онтогенеза инофоном на примере конструкции «У + родительный падеж имени»:

1. На отдельных участках языковой системы «вывести» правило употребления языковых единиц совсем не просто, так как носителями языка употребление подобных единиц регулируется бессознательно. Чаще всего это касается этноспецифических явлений и категорий, как, например, вид русского глагола, конструкция «У + родительный падеж» и др., в которых заключены особенные национальные взгляды на внеязыковую действительность.

2. Если понимать конструирование собственной языковой системы как постепенный переход от восприятия и использования разрозненных языковых фактов путем их систематизации и категоризации к выстраиванию парадигматических отношений и продуктивному использованию языковых единиц, то в случае с исследуемой конструкцией это непросто по следующим причинам:

а) одной и той же формой в языке обозначается большое количество различных ситуаций (ср.: *Дом стоял у берега моря. — Я отдыхала летом у бабушки. — У меня есть собака. — У нашего начальника мы все не работаем.*) — инофону необходим большой речевой опыт, чтобы разо-



браться во всех значениях и перейти от освоения ядерных значений к многочисленным периферийным;

б) инпут должен быть разнообразен не только количественно, но и качественно: постоянное подчеркивание вовлеченности говорящего или субъекта посессии в его личную сферу возможно только в определенных ситуациях общения, часто в оценочных высказываниях (*Петья у нас молодец — все книги прочитал! Ты у меня ответишь за это!* и др.).

3. Большое значение имеет и характер получения инпута: при речевом онтогенезе монолингва и инофона существует разная степень ориентации на адресата: для инофона не повторяются модели, используемые в речи, не выстраиваются синтагматические и парадигматические связи языковых единиц. Тем самым процесс интуитивного освоения языка инофоном намного замедляется.

Очевидно, что языковые явления и единицы, подобные исследуемой конструкции, могут постигаться только на бессознательном уровне и «чем больше помощи будет оказано именно бессознательной сфере, тем легче новая языковая система станет формироваться, тем гибче и автоматизированнее она окажется» [Румянцева 2004: 188].

## Литература

*Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н.* Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. — М., 1983.

*Залевская А.А.* «Промежуточный язык» в разных ракурсах // Слово и текст: психолингвистический подход: Сб. науч. тр. / Под общ. ред. А.А. Залевской. — Тверь, 2008. — Вып.8. — С. 32–46.

*Золотова Г.А.* Синтаксический словарь: Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 2006.

*Кабина Е.С.* Некоторые особенности освоения семантической категории посессивности англоязычными инофонами (опыт пилотного эксперимента) // Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции 21–22 мая 2007 г. СПб., 2007. — С.93–96.

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

*Селиверстова О.Н.* Контрастивная синтаксическая семантика: Опыт описания / Отв. ред. В.Н. Ярцева. — М., 2004.

*Цейтлин С.Н.* Семантическая категория посессивности в русском языке и ее освоение ребенком // Семантические категории в онтогенезе.— СПб., 2007.

*Черемисина М.И.* Язык и его отражение в науке о языке. —Новосибирск, 2002.

*Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л., 1974. — С. 24–39.

## **Многоязычные дети и русская грамота**

Преподавателю русского языка в Германии приходится иметь в виду помимо общих дидактических задач дополнительные проблемные узлы, заданные ситуацией многоязычия. Когда начинать обучение? Ждать, пока дети не «пройдут» немецкую азбуку? Или учить читать и писать по-русски уже до школы? Можно ли осваивать с детьми русские буквы параллельно «альфавитизации» (нем. *Alphabetisierung*) в немецкой школе? Какие трудности на стыке нескольких письменных языковых систем могут возникнуть? Как интенсивировать учебный процесс — ведь правила русского письма изучать приходится чаще всего с периодичностью раз в неделю? Как создавать и развивать учебную мотивацию?..

Яснее других вопросы о порядке обучения грамоте и о явлениях «на стыке» письменных языков.

Профессор К. Бейкер в известном справочнике по билингвизму дает рекомендации ясные и недвусмысленные. Можно одновременно развивать письменные умения и навыки в двух языках, если оба языка у ребёнка хорошо развиты (правда, подчёркивает Бейкер, этот случай скорее исключение, чем правило). Если же языки в разном состоянии, рекомендуется начинать с сильного языка. Особенно важно, по мнению учёного, добиваться, чтобы малыши, принадлежащие языковому меньшинству, учились читать и писать сначала на родном (и лишь затем на втором) языке. (Только если домашний язык детей доминирует в обществе, можно начать с обучения чтению и письму на неродном языке — так в канадских иммерсионных программах англоязычные дети с успехом овладевают сначала французской, потом английской грамотой.) [Baker 2006: 89].

Можно видеть, что вопрос, в каком порядке обучать грамоте, смыкается с вопросом о языке обучения. Наиболее авторитетные исследователи этой темы Д. Камминз (в академических трудах) и Т. Скюттнаб-Кангас (в работах скорее публицистических) тоже подчёркивают важность такого социокультурного фактора, как общественный статус домашнего языка ребёнка: считают не самым благоприятным для языкового развития вариант, когда ребенок из семьи иммигрантов обучается на чужом для него языке большинства (субмерсия).

В Берлине принцип обучения на сильном языке реализован, помимо «свободных» и частных школ, в государственных «европейских

школах» (Europaschulen, SESB). В 3 немецко-русских «европейских» школах дети проходят вступительный тест, где определяется их сильный язык, — он и становится первым письменным языком школьников. В частной школе имени Ломоносова дети получают навыки чтения и письма одновременно в немецком и русском. Однако большинство детей попадают в немецкие школы, где учатся читать и писать на языке большинства. Русскую грамоту они изучают только дома, в субботних школах или группах поддержки русского (последние, как правило, разновозрастные и разноуровневые). Ниже речь как раз об опыте работы в «альтернативной» образовательной системе.

На практике освоение письменного русского может идти неожиданными путями. Например: обнаруживаются преимущества варианта, когда письменным становится сначала язык окружения (немецкий, благодаря школе) — и лишь затем русский. Главная причина, как можно предположить, в том, что у многих билингвальных малышей Берлина «материнский» язык сильно ослаблен. Дети, получившие школьный опыт, лучше концентрируются на «абстрактных» заданиях, имеют представление о дисциплине, главное же, учитель может использовать явление трансфера. Русское письмо усваивается быстро, обучение легко ускорить. (На уроке можно проходить по несколько букв: чередуем общие для латиницы и кириллицы — с уникальными русскими, особое внимание уделяем тем, что совпадают на письме с буквами латинского алфавита, но соответствуют иным звукам: Р, С или Н в немецком и русском.) Однако при этом непеременимые условия успеха — развитая мотивация учебы и «ангажированность» родителей (иначе все достижения в группе могут свестись к нулю).

Трудности при изучении грамоты — следствие встречи разных языковых систем.

Смешение алфавитов («р» читается как «п» или пишется вместо «п»; вместо русских букв пишутся t, n, r, m, l и т.п.) возникает и может удерживаться довольно долго — впрочем, лишь в тех случаях, когда ребенок читает и пишет по-русски нерегулярно.

Нередко на письмо влияет фонетическая интерференция языков. Дети с доминирующим немецким добавляют в русском («втором родном») j после мягких согласных (и пишут «днъём», «удивилась»). Любопытно, что другие особенности произношения у этой же группы детей (смягчение «л», неспособность выговорить «ы») на письме не отражаются. Иногда к путанице приводит необходимость выбора между «е» и «э» (в письменных текстах попадают «ето», «елфа»; в одной из детских работ встретился «мэситс» — у первоклассника «европейский школы», правда, из «немецкой» группы): похожие немецкие звуки —

открытый краткий [ɛ] и закрытый долгий [e:] — передаются одной и той же буквой, ср.: «Ernst» и «lessen».

Письменная запись проявляет специфические грамматические затруднения маленьких мультилингвалов. Например, даже у детей с хорошим русским обнаруживается неуверенность в согласовании по роду («теплый шапка», «теплая пальто», «красное мяч» — в тетради у тоже же мальчика из «европейской школы» на втором году обучения). (Окончания в устной речи звучат неотчётливо — может быть, еще и поэтому у мультилингвальных мальчиков так медленно уходят «аномалии», связанные с категорией рода.)

Преподаватель русского языка в группе поддержки не может не задуматься о влиянии письма на речь — не мечтать о том, что овладение правилами (и навыками правильного) написания слов исправит самые закоренелые морфологические ошибки. Но при встречах с периодичностью раз в неделю эффективное обучение письменному языку превращается в серьёзную проблему.

Опыт работы в группах поддержки подсказывает: действеннее других дидактических приёмов замена традиционных упражнений — игровой деятельностью (когда используются любимые всеми детьми путаница, комические «превращения» слов, «загадочные послания» и т.д.). Игры со словами естественно продолжить экскурсами в детскую литературу (речь в первую очередь о современной — ориентированной на игру — детской поэзии и прозе).

Образцы такого подхода есть как в отечественной, так и в западной методической литературе. Благодаря коллективной работе «Секреты орфографии» даже и «русские зарубежные» младшие школьники быстро и легко усваивают многие правила! Например, читая стихотворения Р. Мухи и Б. Заходера, дети с легкостью отыскивают (и минуют) «ошибкоопасные места» [Граник и др: 1991, 5.9] для глухих и звонких согласных... Многие находки немецкого педагога Г. Бельке без труда переносятся на русскую почву: «волшебный чемоданчик» — действенная тренировка в употреблении предложного и винительного падежей; «поэтическая машина» закрепляет навыки правильного спряжения; «суп для ведьм» помогает усвоить правила количественных сочетаний [Velke 2003: 68, 93, 196].

У такого подхода есть еще и побочный (но чрезвычайно необходимый!) эффект: повышается интерес детей к русскому слову и русской словесности — и, стало быть, к занятиям.

Хорошим способом поднять интерес к предмету оказывается и опора на детское сочинительство (шире — творчество вообще). (Правда, творческие работы служат выработыванию навыков правильного пись-

ма не напрямую: здесь скорее выявляются затруднения, для исправления же ошибок целесообразнее использовать специальные тренировки. Такой установки придерживаются и многие западные педагоги.)

Переориентация на игру, на самостоятельное творчество детей — на этих путях урок смыкается с внеклассной работой и труд учителя — с родительскими усилиями (а в этом русская школа за рубежом нуждается особенно остро).

### Литература

Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Секреты орфографии: Кн. для учащихся. — М., 1991.

Baker, C. A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. 2nd edition. — Clevedon, Boston, Toronto, Sydney, 2000.

Belke, G. Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3., korrigierte Auflage. — Hohengehren, 2003.

*Н.Г. Мальцева (Саратов)*

## К понятию языковой аттриции

Формы взаимодействия языков разнообразны и включают такие хорошо изученные явления, как смена и модернизация языков, языковая интерференция и гибридизация. Частичная деградация языка — языковая аттриция — представляет собой сравнительно недавний предмет специальных исследований, потенциально важный для таких областей знания, как теоретическая лингвистика, онтолингвистика и методика преподавания языка.

Языковая аттриция определяется как «непатологическое ослабление ранее усвоенного индивидом языка» [Schmid 2008: 10]. Из наиболее заметных проявлений языковой аттриции чаще всего называются многочисленные лексические заимствования и замены, прекращение пополнения и развития лексикона исходного языка, синтаксическая интерференция, появление слышимого акцента и значительного количества калек.

Исследуя общие и индивидуальные особенности аттриции у представителей различных иммигрантских сообществ, М. Полински [Polinsky 2007, 2008] использует понятие *heritage speaker* и *heritage language* (дословно: «унаследованный язык»). В широком смысле так определяется язык, усвоенный материнским способом в детстве и переставший быть

доминантным вследствие изменения языковой среды обитания. При этом, как правило, уровень нормативного владения языком не был достигнут — особенность, нашедшая отражение в названиях, предложенных ранее для носителей такой формы языка: «semi-speakers» («полуносители»), «псевдо-билингвы» и даже «носители кухонного русского (корейского и. т. д)».

Носители унаследованного языка (heritage speakers) отличаются как от сбалансированных билингвов, так и от тех, кто совсем перестал пользоваться исходным языком. Все heritage speakers демонстрируют черты сходства в области фонологии, морфологии и синтаксиса, что позволяет выделить их в особую группу, независимо от исходных и доминантных языков.

Следующие факторы, как признает большинство исследователей, влияют на формирование индивидуальной картины аттриции в наибольшей степени:

1. Частота использования унаследованного языка;
2. Способ усвоения унаследованного языка;
3. Возраст и уровень владения языком на момент смены языковой среды;
4. Социолингвистические причины.

Первые два фактора особенно детально разработаны в психолингвистических моделях билингвизма [Genesee, Nicoladis 2006, Paradis 2000, 2006].

Модель языковой аттриции, предложенная М. Парадис, связывает степень языковых потерь в области лексики со степенью функционального дисбаланса между языками. Доминантный язык действует как антагонист, ингибируя ранее усвоенный язык как в области продуктивной, так и в области рецептивной речи. Лексическая единица имеет порог активации, который понижается с каждым ее употреблением. Если единица не используется длительное время, порог ее активации постепенно повышается, что затрудняет лексический поиск и извлечение ее из семантической памяти. Таким образом, аттриция является результатом длительного отсутствия стимуляции. Внешне затруднение исполнительских функций проявляется прежде всего в замедлении скорости речи и увеличении количества хезитаций.

Психолингвистическая модель языковой аттриции придает особое значение способу усвоения языка. Имплицитный (материнский) метод делает возможным в высокой степени автоматизированное владение языком без опоры на эксплицитные правила. Контролируемое, осознаваемое речепроизводство, сочетающееся с высоким уровнем метакогниции — отличительная особенность языка, усвоенного школьным

(эксплицитным) методом. Возрастание компетенции при изучении иностранного языка представляет собой не ускорение контролируемых процессов, а постепенный сдвиг в сторону большего использования процедурных умений [Krashen 1977; Paradis 2006]. Сложно сказать, что больше подвержено аттриции — имплицитные умения или металингвистические знания; но, учитывая тот факт, что они обслуживаются разными структурами памяти, очевидно, что и механизм, и природа их изменений должны быть различны.

Немаловажен тот факт, что имплицитные умения онтогенетически первичны. При том, что металингвистические представления о языке могут появляться достаточно рано [Дети о языке 2001], появление эксплицитных знаний принято связывать с началом формального образования. Следовательно, для понимания механизма аттриции в каждом конкретном случае важен возраст, особенно в связи с уровнем достигнутой компетенции на момент смены языковой среды (cut-off age или cut-off point). Напомним, что понятие аттриции подразумевает первоначальное достижение говорящим определенного уровня лингвистической компетенции. Исследуя характер изменений в речи heritage speakers, Сильвия Монтрул отмечает, что даже если смена языковой среды наступила после завершения критического периода усвоения языка, полная языковая компетенция не обязательно была достигнута [Montrul 2005]. Дальнейший анализ данных языковой аттриции способен расширить наши представления о временных границах становления лингвистических умений.

«Унаследованный» язык демонстрирует не только черты «застывшей» на уровне смены доминантного языка грамматики, сопровождаемой постепенным ухудшением лексического доступа [Крейк, Бялысток 2006]. По мнению Полински, heritage language представляет собой результат реорганизации с чертами системности, что прослеживается на материале многих языков [Polinsky 2007, 2008]. Таким образом, heritage language представляет собой язык, изначально недостаточно полно усвоенный, реструктуризованный и ограниченно используемый.

Дальнейшее изучение языковой аттриции необходимо для выявления механизмов, лежащих в основе индивидуального языкового развития и спада, а также определения неизменных (стабильных) и переменных компонентов языковой способности.

## Литература

Крейк Ф., Бялысток И. Изменение когнитивных функций в течение жизни. Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2006. — Т. 3, № 2. — С. 73–85.

Дети о языке: Приложение №2 к трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб., 2001.

*Genesee F., Nicoladis E.* Bilingual acquisition / Handbook of Language Development, Oxford, Eng.: Blackwell, 2006.

*Krashen S.* The Monitor Model for adult second language performance / Viewpoints on English as a second language. — NY., 1977.

*Montrul S.* Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: exploring some differences and similarities / Second Language Research, Vol. 21. — No. 3. — 2005. — P. 199–249

*Paradis M.* Generalizable outcomes of bilingual aphasia research. *Folia Phoniatica et Logopaedica*; Jan-Jun 2000; 52, 1–3; *Health & Medical Complete*. — P. 54.

*Paradis M.* Implicit competence and explicit knowledge in second language acquisition and learning Workshop The Neurocognition of Language and Memory: Retention, Attrition, and Aging Washington DC, April 7, 2006.

*Polinsky M.* Heritage Languages: In the ‘Wild’ and in the Classroom *Language and Linguistics Compass* 1/5, 2007. — P. 368–395

*Polinsky M.* What does it take to be a native speaker? American Association for Applied Linguistics Annual Meeting, Washington, DC, April 1, 2008.

*Schmid M.* Defining language attrition. *Babylonia* № 2. — 2008, P. 9–12.

*Н. Рингблом (Стокгольм, Швеция)*

## **Intentionality as a key factor in Fostering Bilingual Proficiency: case study of a Swedish-Russian Bilingual Child**

The pragmatics of language use demand that bilingual children learn to interpret bilingual input and use the appropriate language in the right context. One important precondition for successful bilingual development is that the child has a need to learn both languages and use them in interaction with different people.

The purpose of this study is to show that motivation, or intentionality, is the main predictor of bilingual proficiency. The underlying force guiding the bilingual acquisition process is children’s desire to make themselves understood. If understood, children make no attempt to change their linguistic behaviour. If not, they apply all strategies available to them, including paralinguistic ones, to get satisfactory feedback from their caregivers.

The subject for this study is Julia, the third girl born in Stockholm to her Russian mother and Swedish father. Since birth, Julia has been addressed in either Russian or Swedish. A diary record was kept from birth, and once the



“first word” linguistic milestone was reached, weekly video recordings were made in multiple natural settings. In addition to the continued diary notes and video recordings, parental reports using Swedish and Russian versions of the MacArthur Communicative Development Inventories were used to provide measures of lexical growth in both languages.

This study reports on Julia’s linguistic development in the second year of life. We look at her language development from a socio-interactional perspective. It is hypothesized that the child learns to use her languages according to the patterns and feedback signals that she finds in the input. Thus, the main focus is on Julia’s parents’ patterns of language use, their reactions to Julia’s early utterances, and Julia’s responses to their reactions. We compare interactions that involve repair sequences to those that do not. We also look at Julia’s interactions with her two siblings.

We take Bloom and Tinker’s (2001) Intentionality Model as our conceptual framework. This model

assumes that “the driving force for acquiring language is in the tension between engagement and

effort for linguistic, emotional, and physical actions of interpretation and expression”. We illustrate how this claim can be applied to the development of bilingual skills, i.e., the need to produce two languages or not.

The results show that Julia learns her two languages through her capacity to meaningfully interpret her interactions with caregivers and through her desire to make herself understood. Her linguistic production is the result of the dynamic interaction she is engaged in within the family. The ways that others respond to the child are crucial for her bilingual development.

The importance of parental strategies for bilingual development has been emphasized earlier . However, it has so far not been investigated to what extent children’s own active engagement in early interactions shapes their developing proficiency in two languages. The results from this study show just how important children’s intentionality and motivation are in determining whether they will actually speak two languages or not.

## Освоение детьми-инофонами правил конструирования количественно-именных сочетаний русского языка\*

Цель нашего исследования — выявление специфических трудностей, с которыми сталкиваются дети-инофоны при употреблении русских количественно-именных сочетаний, одним из компонентов которых является количественное числительное или неопределенно-количественное местоимение, а вторым — существительное (например, *два яблока, сколько книг, немного воды*). В данной статье мы проанализируем особенности конструирования словосочетаний с числительным *два*.

Материалом для анализа служила спонтанная речь детей-инофонов 4–10 лет (исследование проводилось на базе ГОУ начальной школы — детского сада № 624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга), а также речевая продукция тех же детей, полученная в ходе проведения эксперимента. Методика проведения эксперимента состояла в следующем: детям предлагалось, опираясь на наглядный стимульный материал (27 изображений различных предметов, людей и животных в двух экземплярах, представляющих существительные среднего, мужского и женского рода одушевленной и неодушевленной разновидности), составить 81 словосочетание; а также закончить предложения, используя существительные в именительном, родительном и винительном падежах («У меня есть...», «А теперь у меня нет...», «Я снова вижу...»). В эксперименте приняли участие 22 инофона, из них 9 — воспитанники детского сада средней и старшей групп, 13 — ученики первых классов. Реакции испытуемых записывались на диктофон, а затем расшифровывались и анализировались.

Опираясь на данные работ отечественных исследователей [Гвоздев 1961; Воейкова, Чистович 1994], а также данные опросника МакАртура, мы выбрали для конструирования словосочетаний частотные слова, понятные и актуальные для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Хорошо известно, что дети-инофоны по сравнению с одноязычными ровесниками имеют меньший запас русских слов.

Числительные и сочетания их с существительными усваиваются очень медленно из-за имеющегося в русском языке исключительного

---

\* Работа осуществлялась в рамках программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (проект №2.1.3/1957).

своеобразия связи числительных с существительными, и лишь числительные со значением первых чисел употребляются осмысленно в дошкольном возрасте [Гвоздев 1961: 457]. Несмотря на это, русскоговорящие дети (и тем более взрослые) практически не задумываются над тем, как правильно построить количественно-именные сочетания, и всегда слышат, когда это сделано неверно, легко исправляют ошибки.

Представления об ошибочности / правильности конструкций конкретными языковыми правилами. Термин «правило» мы понимаем в широком смысле — как реализацию некоторых возможностей, предоставляемых языковой системой, кодификация и описание при этом не обязательны.

Правила синтаксического конструирования, которыми пользуется человек в процессе порождения речи, устроены довольно сложным образом, имеют иерархический характер (общие правила — частные правила, причем частные правила могут касаться небольших групп слов и даже одного слова, например, только слова *один*). Существуют отдельные правила конструирования словосочетаний с числительными *один*, *два*, с числительными *три* и *четыре*, отдельные — с группой числительных, начиная с *пяти*. Различается и направление синтаксической связи: в именительном и винительном (для неодушевленных существительных) падежах — управление, в прочих — согласование.

Эти имплицитные, т.е. скрытые, не до конца осознаваемые правила, которые большинство людей не могло бы сформулировать, регулярно используются в жизни. Ими руководствуются, можно сказать, неосознанно, интуитивно чувствуя как правильно, а как — нет. Человек, для которого русский язык является родным, не нуждается в том, чтобы ему объясняли правила языка (во всяком случае — применительно к устной речи); он овладевает ими бессознательно, в процессе общения с матерью и другими носителями языка.

Большинство ученых приходит к выводу, что «ребенок не оперирует готовыми формами слов и готовыми их комбинациями, а сам создает их на основе открываемой им системы правил» [Негневицкая, Шахнарвич 1981: 54]. О том, что ребенок самостоятелен в процессе овладения как первым, так и вторым языком, как справедливо считают ученые, свидетельствуют ошибки в его речи.

Трудности, с которыми сталкиваются дети при усвоении количественно-именных сочетаний, могут быть связаны с умением применить основные и сопутствующие правила при конструировании словосочетания. Основные правила связаны с выбором синтаксической связи в количественно-именных словосочетаниях, а частные, или сопутствующие, — с выбором правильных форм компонентов для кон-

струирования словосочетаний. Дети, осваивающие русский язык как родной, довольно рано перестают ошибаться в выборе синтаксической связи, а выбор соответствующих форм компонентов, сама техника соединения является для них гораздо более сложной проблемой.

Приведем примеры **правил конструирования словосочетаний с числительным ДВА** (для того чтобы сформулировать правила речевого поведения, мы использовали учебники и справочники по грамматике, в которых описываются языковые закономерности; связь правил и закономерностей несомненна):

Числительное *два* изменяется по родам, род различается только в И.п. и В.п.: *два* сочетается с существительными мужского и среднего рода, *две* — с существительными женского рода.

Это правило не всегда соблюдается инофонами, они часто используют неверную форму рода числительного (*две носа, два щетки*). Ошибки вызваны тем, что либо неверно определяется родовая характеристика существительного (*У меня есть два сестра, а большая замуж вышел*), либо ребенок еще не овладел принципом выбора *два* для существительных мужского рода, а *две* — женского (*две мой пила; У меня два собаки: одна маленький, а другая большой*).

Числительное *два (две)* в форме И.п. управляют Р.п. ед.ч. существительных.

Нарушение этого правила встречается в трех вариантах: 1) существительное остается в форме И.п. (*две бочка, два брат*). Таким образом, происходит упрощение правил, симплификация, на начальных этапах она характерна и для русскоязычных детей; 2) существительное стоит в форме Р.п., но не ед.ч., как этого требует числительное, а мн.ч. — проявление ложной аналогии вследствие сверхгенерализации правила (*два цыплят, две кукол*); 3) существительное стоит в форме И.п. мн.ч. (*два стулья, два цыплята*), т.е. связь компонентов словосочетания — согласование, а не управление числительного формой Р.п. ед.ч. существительного.

В косвенных падежных формах *два (две)* согласуются с существительными.

Применение этого правила нам встретилось один раз (*с две значки = с двумя значками*), можно сказать, что оно верно реализуется. Несмотря на то, что компоненты словосочетания выбраны неправильно, согласованы они по правилам.

В косвенных падежных формах существительные, сочетаясь с числительными *два (две)*, всегда употребляются в форме мн.ч.

Это правило реализовано абсолютно верно в приведенном выше примере: *с две значки = с двумя значками*.

Приведем другие правила, употребление которых мы не зафиксировали в процессе наблюдения за спонтанной речью детей-инофонов:

В.п. числительных *два (две)* в сочетании с одушевленными существительными совпадает с Р.п., в сочетании с неодушевленными существительными — с И.п.

У одушевленного мужского рода существительного в косвенных падежах *два* заменяется на *двое* (в И.п. возможны обе формы — *два мальчика* и *двое мальчиков*, в косвенных — *двоих мальчиков*, *двоим мальчикам*)

**По результатам обработки речевого материала, полученного в ходе эксперимента**, можно сделать следующие выводы: словосочетания с числительным *два* проще конструировать **в именительном падеже**, так как они активнее используются окружающими. Правильных ответов для одушевленных существительных мужского рода — 55,9%, для неодушевленных — 63,5%, для существительных женского рода соответственно 57,3% и 53,3%, для существительных среднего рода — 44,1%.

Сложнее всего выбрать верную форму числительного для словосочетаний с существительными мужского рода (для одушевленных 17,9%, неодушевленных — 17,2%), а форму существительного — для словосочетаний с существительными женского рода (для одушевленных 17,6%, неодушевленных — 21,3%).

Сложнее всего выбрать форму и числительного, и существительного для словосочетаний с существительными среднего рода (35,7% ошибок).

**В родительном падеже** самым сложным оказалось выбрать верную форму и числительного, и существительного: для существительных мужского рода, одушевленных — 62,9%, для неодушевленных — 71,7%, для существительных женского рода соответственно 57,1% и 53,3%, для существительных среднего рода — 69, %.

Выбрать верную форму существительного оказалось сложнее в словосочетаниях с существительными среднего рода (11,7% ошибок), верную форму числительного — с существительными женского рода (одушевленные — 12,7%, неодушевленные — 12,3%).

**В винительном падеже** проще всего оказалось сконструировать словосочетания с неодушевленными существительными: правильных ответов для существительных женского рода — 50%, мужского — 49,7%). Это объясняется тем, что форма винительного падежа таких существительных совпадает с формой именительного падежа. С другой стороны, больше всего сложностей было с выбором верной формы числительного для словосочетаний с неодушевленными существительными мужского

рода (23,5% ошибок), а формы существительного для словосочетаний с неодушевленными существительными женского рода (19,8% ошибок).

Больше всего проблем с выбором формы как числительного, так и существительного возникло в словосочетаниях с одушевленными существительными: мужского рода — 77,2%, женского — 70,5%.

Таким образом, при конструировании количественно-именных сочетаний дети-инофоны испытывают трудности, которые связаны, во-первых, с синтаксической сочетаемостью компонентов (выбор связи между компонентами словосочетания: согласование или управление, — а при управлении — выбор формы числа существительного) и, во-вторых, с трудностями формирования морфологического компонента языковой способности, прежде всего освоением категории рода и падежа.

### Литература

*Воейкова М.Д., Чистович И.А.* Первые слова русского ребенка // Бюллетень фонетического фонда русского языка. — СПб., 1994. — №5. — С. 94–112.

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

Грамматика русского языка в иллюстрациях: учебное пособие / К.И. Пелиханова, М.Н. Лебедева. — М., 2006.

*Нецневицкая Е.И., Шахнарович А.М.* Язык и дети. — М., 1981.

*Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б.* Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). — Пермь, 2000.

Русская грамматика: В 2 т. — Т. 1 / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. — М., 1980.

Русский язык и культура речи: Учеб. для вузов/ А.И. Дунев, М.Я. Дымарский, А.Ю. Кожевников и др./ Под ред. В.Д. Черняк. — М., 2000.

Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста (МакАртуровский опросник).

*Шелякин М.А.* Справочник по русской грамматике. — М., 2000.

## **Definiteness and case as primary factors of detecting topical referents in narratives of Russian-German bilingual children**

In the present study topical referents were analyzed in narratives of Russian-German bilingual children. Given that definiteness is one of the crucial cues determining the topical status of a referent, we first determined linguistic means for expressing definiteness in each of analyzed languages. German and Russian exhibit different tools to mark it. In German, a definite noun phrase is overtly marked through the definite article, whereas in Russian definiteness of a bare noun is covertly marked through word order and informational status in the discourse [Brun 2001]. Personal pronouns or demonstratives, for example, have an inherent definiteness in both languages. As a consequence, problems may arise mostly with the interpretation of bare nouns in Russian as far as definiteness is concerned. One of the aims of the study is therefore to find out how bilingual children deal with this problem on the level of production. We are also aiming at verifying what language-specific features are used in order to mark topical referents and whether cross-linguistic interactions occur in the narration of bilinguals.

Case also plays an important role in marking topical referents assigning a syntactic function of a referent. Nevertheless, we consider that a certain case does not mark topicality or non-topicality of a referent per se. In other words, not every referent in nominative (NOM) case, for example, is automatically topical. At the same time the majority of topical referents occur in the nominative case, as topics mostly coincide with grammatical subjects [Lambrecht 1994]. However, depending on type of the narration and the task itself, topical referents may have different syntactic functions (direct or even indirect and prepositional objects) and thus have other cases than nominative.

In order to detect a topical referent in the narration a certain procedure should be respected. When a referent is already definite, the case has a secondary function for detecting topicality. However, when definiteness of the referent is not yet clear (in case of bare nouns, for example), the case indicates the syntactic function of the given referent, which could be interpreted then as definite or indefinite by means of additional factors (e.g. syntactic position in a sentence, fulfilling the criterion of “aboutness”, previously mentioning in the narration, etc. [Chini 2008]).

At the very beginning of narration it is quite problematic to clarify which referent is already topical and which is on the way to become one only on the basis of definiteness. The reason is that children often do not introduce new topics as such, but assume that topics are already “given” for both speakers and listeners, independent from the fact whether listeners have visual access to the pictures or not [Kail & Hickmann 1992]. Thus, definiteness and case are both very important for detecting topical referents, especially in those contexts when definiteness of a referent depends on other factors cited above.

Following the hypothesis that bilingual children develop two separate grammatical systems very early [Meisel 1989], we expected bilingual children to show similar results in distribution and types of topical referential expressions compared to monolingual children. Taking into account that German and Russian have different tools to express definiteness, we also expected our participants to have some cross-linguistic interactions in production of definite constructions.

As for the distribution of syntactic function of topical referents and the use of appropriate case related to it, we expected to identify most of topical referents as subjects (NOM case) with some variability between direct, indirect and prepositional objects (ACC, DAT, GEN, LOC cases). We did not expect bilingual children to have specific cross-linguistic interactions, as both languages have similar case systems and as case is acquired generally very early, between the 1st and the 2nd year [Gagarina & Voeikova].

Data from 60 bilingual children in 3 age groups (4-, 5-, and 6-year-olds, 20 per age group) were used for this study. All participants were early sequential bilinguals: with L1 Russian and L2 German, starting the exposure to L2 between their 1st and 3rd birthday; the youngest children exposed to L2 for at least one year. Two narratives consisting of 6 pictures were elicited: CAT [Hickmann 2003] and FOX [Gülzow & Gagarina 2007]. Russian and German monolingual data, elicited in the previous research [Gülzow & Gagarina 2007], were used for comparison. Every story has three main protagonists, who are introduced one after another and then interact.

The analysis of data for both Russian and German have shown that, compared to monolingual children, bilingual children generally exhibit similar grammatical realization of topical referents. These results corroborate the Meisel’s hypothesis on early differentiation of grammatical systems. In this paper we present our findings for L1 Russian in more detail.

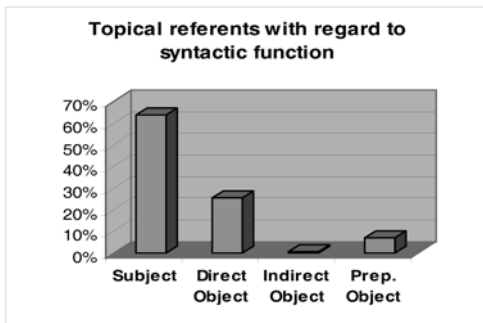
Relating the distribution of topical referents to their syntactic function and the case marking, we have found that, consistent with our expectations, most identified topics (64%) are subjects and have consequently NOM case (s. Graph 1). However, the number of topics as direct objects (corresponding to ACC case) is also quite considerable — 26 percent. The latter are mostly



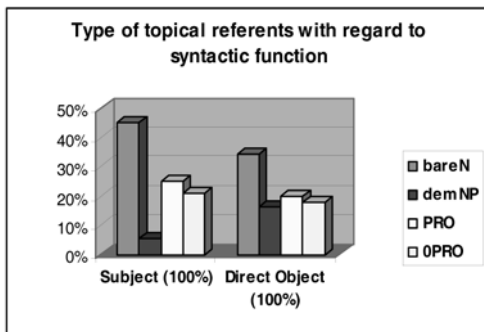
secondary topics, only a few cases of direct object referents being a single topic of the sentence have been found in the data. Whereas there are almost no topical referents with a function of an indirect object (under 1%), a number of topical referents being prepositional objects could be identified in the narration, around 7,5 percent. It gives us a complex picture of case distribution: topics can therefore have GEN, DAT, LOC in addition to NOM and ACC cases. It should be pointed out, that these topical referents function as secondary topics in sentences where two or all three main protagonists interact.

Different types of topical referential expressions were identified: bare nouns (bareN), demonstrative noun phrases (demNP), possessive noun phrases (possNP) demonstrative pronouns (DEM), personal pronouns (PRO) and zero pronouns (0PRO). Bilingual children mostly use bareNs (around 44%), followed by PROs (around 26%) and 0PROs (around 18%). Other types of referential expressions, such as possNPs and DEMs, turned out to be marginal, under 3% taken together. The number of demNPs however is surprisingly high (around 9%), given that this kind of construction is practically absent from monolingual data (cf. Gülzow & Gagarina 2007). This finding

can be interpreted in terms of cross-linguistic interaction (influence of L2 German on L1 Russian). Apparently some children try to apply an explicit tool available in one language within a grammatical frame of another language: the Russian demonstrative standing for German definite article in this case. Remarkably, we observe more demNPs as direct objects. One of tentative explanations may be related to the syntactic position of a topical referent and/or the number of topics in a sentence for better distinction between referents. We leave the answer open for further research.



Graph 1



Graph 2

*Brun, D.* Information Structure and Status of NP in Russian in: K. von Heusinger & K. Schwabe (Hrsg.), NP Interpretation and Information Structure. Theoretical Linguistics Vol. 27 No. 2/3 (Special Issue), 2001.

*Chini, M.* Individuazione del topic in testi di apprendenti, fra teoria ed empiria. In Ahrenholz B. et alii (eds.), Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag, Frankfurt am Main, Lang, 2008.

*Gagarina N., Voeikova M.* Acquisition of case and number in Russian// Cross-linguistic approaches to the acquisition of case and number. Stephany U., Voeikova M. (eds.). Berlin, New York: De Gruyter, P., in press.

*Gülzow, I & N. Gagarina.* Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives. In: ZAS Papers in Linguistics 48: 203–223, 2007.

*Hickmann, M.* Children's discourse. Person, space and time across languages. Cambridge Studies in Linguistics, 98. Cambridge: Cambridge University Press, 2003

*Kail, M. & Hickmann, M.* French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. First Language, 12. 73–94, 1992.

*Lambrecht, K.* Information Structure and Sentence Form. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

*Meisel, J.M.* Early differentiation of languages in bilingual children. Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

***Н.П. Шульга (Санкт-Петербург)***

## **Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью детей, осваивающих русский язык как неродной в естественной языковой среде**

Освоение второго языка (особенно в естественной среде) в большой степени интенсифицирует метаязыковую деятельность детей. У маленьких билингвов этот вид речевой деятельности проявляется более ярко по сравнению с детьми, овладевающими одним языком.

Метаязыковая деятельность — деятельность по осмыслению, осознанию языка. Дети, овладевающие языком, выступают в роли лингвистов, совершающих множество открытий.

Материалом настоящего исследования является речь трех детей-итальянцев дошкольного возраста, брата и двух сестер (Мария, 6–7 лет, Бернардо, 5 лет, и Элена, 3 года). Родители детей приехали в Россию в 2008 году. Ни дети, ни родители не изучали русский язык в Италии, а носители русского языка, окружающие детей, не знали итальянского языка. Маленькие итальянцы оказались в ситуации, когда они вынуж-

дены были осваивать русский язык как иностранный в естественной среде.

Дети, осваивающие второй язык в ситуации уже сформировавшегося первого, как в наблюдаемом нами случае, особенно чутко относятся к различным явлениям родного и второго языков, осознают и анализируют их, сопоставляя языки, а также анализируют новые для себя факты второго языка. Дети старшего дошкольного возраста начинают проявлять осознанный интерес к языковым явлениям, стремятся избегать ошибок. Например, Мария и Бернардо задавали очень много вопросов русскоязычной девушке, знающей итальянский язык, и смеялись над ошибками, которые в итоге обнаружили в своей русской речи.

Характерно, что освоение второго языка в естественных условиях побуждает ребенка к языковой игре. Мария называла перчатками и варежки, и перчатки (т.е. слово *перчатки* стало лексико-семантической сверхгенерализацией в ее речи). Узнав новое слово — *варежки* — и уяснив особенности его значения, Мария продолжала использовать слово перчатки в шутку.

Мария и Бернардо очень рано начали шутить, играя со словами «*здравствуйте*» и «*до свидания*», осознавая эти этикетные фразы как имеющие противоположное значение в ситуации «встречи — прощания». Они стали с удовольствием здороваться, когда кто-то прощается, и прощаться, когда кто-то здоровается. Интересно, что в итальянском языке слово *Ciao* (привет) используется в обеих ситуациях.

Звуковой образ слова, особенно похожие по звучанию слова, вызывают большой интерес детей.

*Взрослый: Бернардо, одевай сапоги.*

*Бернардо: Собаки?*

*Взрослый: Нет, сапоги.*

*Бернардо: Одевай собаки! (смеется) Я одевай собаки.*

*Взрослый: Нет, это не собаки, а сапоги.*

*Бернардо: Нет, собаки (очень веселится и показывает, как лают сапоги).*

Бернардо осознает сходство звучания и в то же время понимает различие значения двух слов.

Мария узнала новое слово — *бабочка* — тут же соотнесла его звуковую оболочку с другим известным ей словом, сказала: «*Бабушка! Бабушка — бабочка!*» и очень обрадовалась своему открытию.

Метаязыковая деятельность проявляется и в том, что старшие дети анализируют речевую продукцию младших детей, сопоставляя с тем, что сами знают о русском языке. Бернардо очень интересуется смыслом, значением слов, он сразу обращает внимание на необычное употребление

ние слов Эленой. Она начала активно пользоваться фразой «*Это мое*». За обедом ей что-то понравилось в Ксюше, она сказала: «*Мое Ксюша*». Бернардо удивился и спросил ее: «*Ты сказала: 'моя Ксюша'?*» Элена задумалась немного и ответила: «*Si, мое Ксюша*».

Часто дети замечают ошибки в произношении младших русскоязычных детей. Приведем примеры. Мария поправляет Симу:

*Сима: Коска!*

*Мария: Кошка! Нет коска. (Обращаясь к воспитателю) Наташа, Сима сказала «козка».*

Дети охотно рассказывают, как то или иное слово переводится на итальянский язык, и сравнивают произношение русского и итальянского слов. Мария: «*Машина, итальянский macchina — одинаково*». Мария заметила, что русские слова стол и стул отличаются только одной буквой, тогда как в итальянском они звучат абсолютно по-разному (*tavolo u sedia*).

Бернардо интересуется, насколько звучание слова точно передает его смысл. Например, чтобы обозначить что-то неприятное, он неизменно использует итальянское слово «*skifo*», несмотря на то, что давно усвоил, что в переводе на русский оно означает «противный». По мнению Бернардо, произнося итальянское слово, гораздо удобнее морщить нос и делать гримасу отвращения на лице, чем произнося русское. Когда я предположила, что слово «*skifo*» более противное, чем слово «*противный*», Бернардо со мной согласился и еще раз продемонстрировал соответствующее выражение лица и жесты. В ситуации, где нужно передать свое эмоциональное состояние, дети чаще обращаются к своему родному языку.

Таким образом, дети, осваивающие второй язык в дошкольном возрасте в естественной среде, проявляют большую склонность к анализу языковых фактов неродного языка, сравнению, сопоставлению фактов родного и неродного языка, т.е. к метаязыковой деятельности.

# РЕЧЬ РЕБЕНКА КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*О.Н. Байер (Запорожье, Украина)*

## Ситуационная игра-коллаж как фактор повышения речевой коммуникативной активности старших дошкольников

Проблемы изучения детской речи и коммуникативной активности в онтогенезе тесно связаны с психолингвистическими исследованиями, направленными на описание механизмов формирования речи, построения моделей общей языковой способности и ее отдельных составляющих (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, И.М. Румянцева, Т.Н. Ушакова, Н. Хомский, А.М. Шахнарович и др.).

Проводя исследование, посвященное проблемам активизации речевой деятельности, мы опираемся на представления о психолингвистических механизмах речи в работах И. М. Румянцевой: лингвистическая информация всех уровней инкорпорирована в речевую и закрепляется в головном мозге человека при помощи сопутствующих экстралингвистических сигналов (психических стимулов и знаков: чувственных, двигательных, эмоциональных и пр.), которые помогают ее переработке и воспроизведению [Румянцева 2007: 220]. Не в последнюю очередь речевая коммуникативная активность дошкольников определяется способностью к рефлексии, под которой, в контексте нашего исследования, мы понимаем осмысление субъектом механизма взаимопонимания — того, какими средствами и почему он произвел то или иное впечатление на партнера по общению.

Предполагается, что ситуационная игра создает необходимые условия для развития коммуникативных способностей старших дошкольников, в том числе обуславливая активизацию словаря и усовершенствование грамматического строя.

Для проведения эксперимента была выбрана ситуационная игра «Профиль группы», разработанная для развития общения и сотрудничества взрослых [Фопель 2003: 248], но модифицированная и адаптированная для использования в работе со старшими дошкольниками. Игра проводилась психологом в старшей группе детского дошкольного

учреждения (состав группы — 23 чел.). Все высказывания фиксировались записью на диктофон.

Перед началом игры детям сообщили, что скоро у воспитателя группы (имя здесь и далее закодировано — М.И.) день рождения, и попросили придумать поздравление. Дети озвучили свои варианты поздравлений.

На следующем этапе детям предложили создать для М.И. картинку-коллаж из картинок и рисунков. Для проведения игры были подготовлены цветные фломастеры, открытки, картинки из старых журналов, ножницы, клей, а также большой лист бумаги (70 x 100 см), на котором в центре была нарисована человеческая фигура так, что вокруг оставалось достаточно свободного места. В ходе игры задавались вопросы, отвечая на которые, дети выбирали картинки, наклеивали их на определенное место и, таким образом, постепенно создавали коллаж-поздравление. Приведем список вопросов в соответствии с указанием области наклейки картинок на коллаже: 1) *О чем М.И. думает на работе?* — над головой; 2) *На что М.И. любит смотреть?* — рядом с областью глаз; 3) *Что М.И. охотно выслушивает?* — рядом с областью ушей; 4) *О чем М.И. часто говорит?* — рядом с областью рта; 5) *Что М.И. нравится?* — рядом с областью сердца; 6) *Что М.И. огорчает?* — рядом с правой рукой; 7) *Как М.И. любит отдыхать с нами?* — рядом с левой рукой; 8) *Места, где мы бываем с М.И.?* — рядом с правой ногой; 9) *Места, которые мы бы с удовольствием посетили с М.И.?* — рядом с левой ногой; 10) *Чего М.И. боится?* — рядом с правым бедром; 11) *Чего мы желаем М.И.?* — рядом с левым бедром. По ходу работы проходило обсуждение каждого вопроса, выбирались самые подходящие картинки, дети обосновывали свой выбор. Таким образом, был создан «профиль воспитателя» — некий образ, отражающий восприятие группы детей.

По окончании работы над коллажем детям было повторно предложено составить поздравление, ориентируясь на картинки коллажа как на подсказки. Результаты сравнительного количественного и качественного анализа речевых высказываний детей до создания коллажа и после представлены в Таблице 1.

Статистические данные о прилагательных, использовавшихся в речи мальчиков и девочек, позволяют осуществить гендерный анализ высказываний. К концу старшего дошкольного возраста гендерные отличия в употреблении детьми прилагательных наиболее существенны. Представляется, что причина более интенсивного употребления прилагательных девочками лежит в плоскости как психологических особенностей, так и в гендерных установках окружающих (активное употребление ими существительных и прилагательных с суффиксами

## Анализ речевых высказываний старших дошкольников

Параметры анализа	До создания коллажа		После создания коллажа	
Количество высказавшихся детей	5		17	
Количество предложений	1–3		1–7	
Количество слов в высказывании	3–7		5–11	
Употребление прилагательных (t-критерий Стьюдента)	мальчики	девочки	мальчики	девочки
	7,05±0,86	7,81±0,87	16,10±1,46	17,52±1,63
Количество оригинальных высказываний	0		7	
Интонационная окраска	формально-деловая		яркая, выразительная, интонация эмпатии	
Использование невербальных приемов	покачивание головой в такт словам		улыбка, движения руками (взмахи, прикладывание к груди, открытые ладони в сторону воспитателя)	
Осознанность высказываний (рефлексия)	низкая; однообразие поздравлений, нет желания дополнить		высокая: высказывания от первого лица (я), адресное обращение в поздравлении (вас, вам, М.И.); разнообразие пожеланий	

уменьшительно-ласкательного значения при коммуникации с девочками). В ходе игры (ситуация стимулирования) было отмечено значительное повышение показателя употребления прилагательных и у девочек, и у мальчиков.

Усвоение мальчиками различных грамматических категорий происходит на эмоциональном фоне, который окрашивает речь таким образом, что на операционном уровне соответствующие механизмы актуализируют те языковые единицы, которые являются созвучными внутренней программе высказывания. При условии правильно организованного обучения языку, а именно наличия внимания к обогащению и активизации лексики во время ознакомления с окружающим миром, практического упражнения мальчиков в употреблении разнообразных грамматических категорий, это различие можно преодолеть.

Данные, приведенные в таблице, свидетельствуют о значительных изменениях в речевых высказываниях детей после создания коллажа, чему явно способствовала активизация экстралингвистических стимулов (сенсорных, двигательных, эмоциональных), использованных психологом в ходе проведения ситуационной игры, когда дети рассматривали картинки и открытки, рисовали, перемещались вокруг коллажа, эмоционально обсуждали свой выбор и активно фантазировали на тему «Как это может удивить М.И. и понравиться ей?»

Таким образом, можно констатировать, что ситуационная игра, при наличии экстралингвистических стимулов, создает необходимые условия для совершенствования коммуникативных речевых навыков старших дошкольников и тем самым потенциально способствует успеху ребенка в ситуации коммуникации.

### Литература

*Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1997.

*Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб., 1999.

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

*Румянцева И.М.* Психолингвистические механизмы формирования речи при обучении иностранным языкам по модели онтогенеза. — Переяслав-Хмельницкий, 2007.

*Фопель К.* Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. — М., 2003.

*А.М. Богуш (Одесса, Украина)*

## Компетентностный подход к формированию речевой личности дошкольника

В конце XX столетия сложился компетентностный подход к разработке содержания и методики обучения и воспитания детей. Компетентность предполагает сформированность ряда компетенций в определенном виде деятельности, в том числе и в речевой.

Составной частью Базисного компонента дошкольного образования в Украине выступает коммуникативная компетенция, которая охватывает языковую и речевую компетенции, а они, в свою очередь, лексическую, фонетическую, грамматическую, диалоговую [Богуш 2004].

Под речевой компетенцией мы понимаем умение ребёнка адекватно и уместно практически пользоваться родным языком в конкретных



ситуациях общения, используя с этой целью речевые, неречевые (мика, жесты, движения) и интонационные средства выразительности речи в их совокупности.

Лексическая компетенция — наличие определённого запаса слов в пределах возрастного периода, способность адекватно использовать лексемы, уместно употреблять образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты. Её содержательную линию составляют: пассивный и активный словарь в пределах возраста: синонимы, омонимы, антонимы; родственные и многозначные слова; основное и переносное значение слова; однокоренные слова; образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты.

Содержательная сторона диалогической компетенции: диалог между взрослым и ребёнком, между двумя детьми; полилог (групповая беседа); разговорная речь; беседы по содержанию художественных текстов, картин, сопровождающие и заключительные беседы; словесные поручения.

В результате обучения ребёнок свободно, произвольно вступает в разговор со сверстниками, взрослыми (как знакомыми, так и незнакомыми), поддерживает предложенный диалог в соответствии с темой, не вмешивается в разговор других. Строит предложенный диалог; отвечает на вопросы; выполняет словесные поручения, отчитывается об их выполнении.

Аналогичную качественно-количественную наполняемость имеют и другие виды речевых компетенций (монологическая, фонетическая, грамматическая), которые в своей совокупности составляют коммуникативную компетенцию.

Коммуникативная компетенция подразумевает свободное владение разговорной речью. Ребенок легко и непринуждённо вступает в общение со взрослыми и детьми; поддерживает разговор в соответствии с ситуацией; адекватно пользуется речевыми и паралингвистическими средствами выразительности; владеет формулами речевого этикета; проявляет инициативу или корректно прекращает разговор; самостоятельно составляет рассказы различного вида, пересказывает художественные тексты.

Художественно-речевая компетентность рассматривается нами как комплексная характеристика личности, поликомпонентное образование, включающее когнитивно-речевую, эмоционально-поэтическую, эмоционально-выразительную, оценочно-этическую и театральную игровую компетенции.

Содержательная и методическая сторона речевой компетенции дошкольника на различных возрастных этапах представлена в опубли-

кованной тематической программе «Речевой компонент дошкольного образования и серией учебно-методических пособий для детей и воспитателей» [Богущ 1998, 2004].

Речевая личность ребёнка дошкольного возраста — это активный, инициативный собеседник, открытый для общения, который легко и непринуждённо вступает в общение с детьми и взрослыми; использует языковые и экстралингвистические средства выразительности; владеет формулами речевого этикета; имеет достаточный уровень сформированности коммуникативно-речевой компетенции.

Формирование личности и речевого поведения ребёнка во многом зависит от специфики речевой среды. Речевую среду мы понимаем как совокупность социально-педагогических организованных и неорганизованных условий общения ребёнка в системах «взрослый (родители, воспитатели, учитель, родственники и т.д.) — ребёнок», «ребёнок—взрослый», «ребёнок—ребёнок».

Речевая среда может быть: одноязычная, двуязычная, диалектная, многоязычная (поликультурная) и др. По характеру влияния на ребёнка речевая среда может быть стихийно-нестимулированной, стимулированной, актуальной, развивающей. Стихийно-нестимулированной среде свойственно пассивное опосредованное взаимодействие, порождающее различного рода речевые ошибки, интерференции. Стимулированная речевая среда — это организованный процесс формирования коммуникативно-речевой компетенции ребёнка на различных возрастных этапах. Актуальная речевая среда — максимально активное взаимодействие ребёнка с другими участниками общения; погружение ребёнка в активную речевую деятельность.

Эффективное влияние речевой среды на формирование речевой личности ребёнка зависит от речевого потенциала среды, т.е. от её развивающей функции. Под развивающей речевой средой мы понимаем потенциальные возможности положительного влияния различных факторов в их взаимодействии на речевое развитие ребёнка и формирование речевой личности. Заметим, что развивающий потенциал может иметь как стихийная, так и организованная речевая среда в зависимости от культуры речи и языковой личности взрослых собеседников и сверстников, с которыми ребёнок постоянно общается.

## Литература

Базисный компонент дошкольного образования (на украинском языке). — К.: Освіта, 1999.

Богущ А.М. Истоки речевого развития детей дошкольного возраста. Программа и методические рекомендации. — К., 1998.

*Н.Е. Васюкова (Москва)*

## **Речь воспитателя: дискурсивный аспект**

Использование компетентностной модели в образовании предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, в управлении им, в способах оценивания. Основным становится не усвоение суммы сведений, а освоение детьми таких умений, которые позволяли бы им определять цели, принимать решения и действовать как в типичных, так и нестандартных ситуациях.

В практике преподавания и воспитания педагоги зачастую рассчитывают на правильный ответ, стараются предупредить возможные ошибки, всячески подсказывая верный ответ ребенку. Между тем лучше, демонстрируя, что готовых решений нет, обсудить разные ответы, верные и неверные, давая образец аргументации. Выстраивание занятий в соответствии с задачами развития предполагает, что педагог в своей деятельности не просто сообщает сведения детям, добываясь их механического запоминания, а организует обсуждение, ставя проблему и совместно с детьми занимаясь поисками верного ответа, тем самым добываясь развития общих способностей ребенка, а не только связанных с умением запомнить и дать правильный ответ на неоднократно повторяющийся вопрос.

Мы обратили внимание на то, что типичной является ситуация, когда воспитатель считает, что его главная цель — провести занятие максимально близко к составленному конспекту, и он не готов отступить от первоначально заданного плана работы. Иными словами, он считает, что его собственная инструктивно-авторитарная деятельность, проверяемая в рецептивных реакциях детей, и есть оптимальная форма работы. В этом случае интерес ребенка к обсуждаемому предмету воспринимается как помеха ходу занятия. Такому воспитателю трудно давать детям, например, речевые задания по поиску точного слова, синонима, антонима, обобщающих слов и т.д. в процессе продуктивной деятельности или наблюдений за природой, предлагать в свободное время речевые игры-соревнования, просить описать вкус обеденных блюд или услышанную мелодию и т.п.

В идеале же в любом виде деятельности, организуемом с детьми, педагог ориентируется не только на те конкретные образовательные

задачи, которые он решает в данном случае, но и старается видеть за ними общие цели развития ребенка. Например, в продуктивных видах деятельности воспитатели иногда стремятся к тому, чтобы дети добились конкретного результата, не ставя в процессе выработки технических навыков более общих воспитательных задач, которые, собственно, и должны решаться педагогом. Но, с нашей точки зрения, главное — не столько результат в виде, например, близкого к тексту пересказа или верного повторения последовательности действий, сколько увлеченность ребенка самим процессом работы, его активная эмоциональная включенность, самостоятельное и творческое использование предложенного языкового материала. Ведь если воспитатель не узнаёт, что именно ребенок хотел сказать, он гасит инициативу, не давая проявиться продуктивным речевым способностям.

В детских садах Москвы была проведена экспериментальная работа следующего типа. Сначала записывались проводимые воспитателем занятия, анализировалась его речь, проводилось обсуждение особенностей использования речи для достижения определенных целей. На втором этапе определялась максимально адекватная поставленным задачам система работы с дошкольниками. Предложенные тактики поведения встраивались в профессиональную деятельность воспитателя, реализуясь на его занятиях, проведение которых записывалось на видеокамеру, а затем просматривалось вместе с воспитателем, анализировалось и комментировалось.

Анализ учебного дискурса позволил выявить основные типы действий воспитателя и их особенности. Они таковы: воспитатель поощряет детей к высказыванию, вызывает их речь, задает направление обсуждения, принимает ходы мысли, предложенные детьми, откликается на их идеи, но при этом четко следит за целью своего занятия и придерживается заданной временной рамки, т.к. за определенное время необходимо успеть, например, рассмотреть свойства предметов, выслушать нескольких детей, заинтересовать остальных, стимулировать одновременное внутреннее проговаривание содержания и перейти к следующему вопросу. Негативной стороной речи воспитателя является игнорирование оригинальных, вызванных особенностями детского восприятия действительности гипотез об устройстве мира: создается впечатление, что взрослый как бы боится того, что дети будут думать неправильно, что эта не соответствующая «взрослой теории» мысль закрепится в их сознании и помешает им в дальнейшем усваивать учебный материал, поэтому он предпочитает не углубляться в обсуждение «провокационного» детского высказывания, а старается закрепить правильный, с его точки зрения, вариант многократным повторением.

В связи с отмеченными проблемами, представляется необходимым ввести в педагогику два новых термина, именующих соответствующие понятия.

Первый — *контент-переход* — касается возможности выстраивать ассоциативные связи между разными видами деятельности, интегрировать различные варианты осмысления детьми происходящего в собственной речи и своих занятиях, преимущественно самостоятельных, прежде всего в играх.

Второй термин — *агенда* — касается такого типа планирования детской деятельности, который позволяет воспитателю добиваться искомого результата, несмотря на все спонтанные варианты развития исходного сюжета. Так, если педагог знает особенности процесса социализации дошкольников, то он всячески способствует расширению их представлений об окружающем мире и человеческих отношениях. Социально-речевая компетентность детей реализуется в умении налаживать отношения в паре, тройке, четверке, группе, вообще любом коллективе, способности распределять задачи и роли, делиться информацией, формулировать планы, поощрять, извиняться, просить и т.п. Соответственно, дети проигрывают все ситуации такого рода, поочередно меняясь позициями, причем не только в специальных условиях, но и просто по ходу проживания обычного дня в детском саду. И везде, где можно, педагог дает свободу высказывания, принятия решений в результате коллективного обсуждения, раскрывает простор фантазии.

Представляется, что речь воспитателя должна строиться не как подавление ошибочных вариантов интерпретаций действительности, а как социально значимый континуум, допускающий разные виды высказываний, подчиненный цели максимального раскрытия детских инициатив.

*Н.Н.Зорька (Винница, Украина)*

## **К проблеме обучения русскому правописанию на основе учета его свойств**

Анализ свойств русского правописания с точки зрения МФШ [Кузьмина 1981, Панов 1967] позволяет сделать вывод, что в основе системы формирования орфографических навыков должны лежать оптимальные, соответственно организованные знания и умения по фонетике и орфоэпии [Жедек 1988]. Логика русского письма выявляется в

том, что роль посредника между материальными единицами — звуком и буквой, выполняет фонема. Вследствие действия фонетических процессов (редукции гласных, ассимиляции, упрощения групп согласных и проч.) фонема не может реализоваться в живой речи одним и тем же основным звуком. Отсюда следует, что для осознанного обозначения ее на письме нужно иметь представление о закономерности этих процессов, проявляющихся в позиционных чередованиях: «теоретическое осмысление системы русского письма непосредственно связано с теоретическим осмыслением звучащей речи» [Иванова 1991: 3].

В поиске оптимальных способов решения орфографических задач важно «установить содержание деятельности при выборе буквы-орфограммы» [Талызина 1988:17]. Количество и сложность отдельных операций орфографического действия обусловлены лингвистической природой орфограммы, заключающейся в свойствах фонемы и принципе орфографии, который «руководит» данным написанием. Если пишущим действия осознаются, то в процессе письма последовательно осуществляется ряд операций, который в общем виде можно представить так:

- 1) отделить орфограмму от неорфограмм;
- 2) определить тип орфограммы;
- 3) вспомнить точную формулировку правила;
- 4) произвести действие, предписанное инструкцией правила;
- 5) обозначить орфограмму буквой.

Порядок операций показывает, что собственно «орфографический» этап — работа с правилом, требующая специальных знаний и умений — не единственный и не первый. Сложное орфографическое действие может быть осуществлено при наличии таких составляющих умений, как «предвиденье» орфограммы (П.С. Жедек), распознавание типов орфографических задач, выполнение операций в соответствии с инструкцией правила. Эти умения, в свою очередь, в зависимости от типа орфограммы, комбинируются из умений фонетических, графических, словообразовательных или грамматических, причём каждое из них имеет одинаково важное значение для достижения конечной цели.

Ориентировочная часть орфографического действия в методике правописания получила название орфографической зоркости; её определяют как «способность, умение быстро обнаруживать в тексте орфограммы, а также определять их типы» [Львов 1988: 65]. Отметим, что при списывании и проверке написанного необходим «зрительный» тип умения, ориентирующий глаз на букву-орфограмму. При письме под диктовку и в ходе самостоятельной записи текста не менее важным

является умение услышать, почувствовать звук, предупреждающий об орфограмме. Таким образом, выделение орфограммы должно опираться на осознанные зрительно-слуховые ассоциации.

Узнавание орфограмм должно базироваться на определённой системе их показателей. Анализ проблемы показывает, что к критериям отбора таких показателей орфограмм необходимо отнести следующие их свойства:

- максимальная унифицированность, поскольку в процессе письма трудно замечать в одном ряду разноплановые единицы (звуки, слоги, морфемы, слова);
- простота, лёгкость восприятия;
- доступность, выражающаяся в минимальном привлечении лингвистической теории;
- узнаваемость в большом количестве объектов;
- возможность использовать как подсказку в выборе действия.

В соответствии с орфографической теорией, причиной возникновения большинства звуко-буквенных орфограмм (до 80%) являются особые свойства тех фонем, которые участвуют в позиционных чередованиях, а именно: на орфограммы указывают звуки, представляющие эти фонемы в слабых позициях.

В сильной позиции фонемы не зависят от фонетических условий и выступают в основном значении. Основной звук не только можно обозначать по слуху, но на него нужно ориентироваться как на эталон при письме. Сильные позиции для фонем разных типов имеют чёткие показатели: **гласные** — под ударением: *р[э]ки, [о]кна, в окн[э]*; парные шумные согласные — в положении перед гласным, сонорным и [в]: *сы-грать — взыграть, смыть — взмыть, свалить — взвалить*; парные мягкие и твердые согласные — в положении на конце слова и перед гласными «а», «о», «у»: *тро[н] — тро[н']*, *[н]ос-[н']ос*.

Слабой позицией фонемы является фонетическое положение её наименьшего различия, возникающее в зоне действия фонетических законов, которые ограничивают возможности полной реализации определенных свойств фонемы. Здесь происходят позиционные чередования, ведущие к нейтрализации двух и более фонем в одном звуке, например: в слове *са[т]* звук [т] может принадлежать фонемам <т> или <д>. Необходимость определить, какой именно фонеме принадлежит данный звук, для письма означает орфограмму.

Поскольку позиционные чередования строго закономерны, знание правил чередования, во-первых, помогает отделить неорфограммы от орфограмм: это сильные позиции, а также значительная часть фонем, не принимающих участия в позиционных чередованиях; во-вторых,

позволяет уточнить орфографическую задачу по выбору буквы из нескольких возможных для данного аллофона.

Кроме них, общими «проблемными» свойствами обладают непарные по мягкости согласные («шипящие» и [ц]), представляющие значительную группу орфограмм на употребление мягкого знака и обозначение гласных после шипящих. Таким образом, максимально отвечает предложенным критериям ориентировка на звуки или звукосочетания с определённой характеристикой, являющиеся сигналами орфограмм разных типов.

Для становления и развития у учащихся системного представления о письме важно, что конкретные звуки выполняют роль не только «сигнала опасности», но и указывают способ действия по выбору букв. Таким образом, открывается возможность использования существенных признаков фонем для составления полной ориентировочной основы орфографического действия.

Приведём примеры ориентиров наиболее частотных орфограмм:

1) звук **СЛАБОЙ ПОЗИЦИИ** (безударный гласный, близкий [а], [и] или [ы]; парный глухой в конце слова, первый парный глухой, звонкий, мягкий согласный перед таким же по качеству звуком;

2) [сн],[зн],[сл],[рц],[нц],[ств] — может быть «непроизносимый» согласный;

3) слоги *жи-ши, ча-ща, чу-щу* — прямое указание-инструкция;

4) сочетания *чк, чн, щн, нч, ниц*: прямое указание-инструкция — без *ь*;

5) [цы] — выбрать *ы* или *и*?

6) «шипящий» в конце слова — нужен ли *ь*?

7) «шипящий» + [ó] — выбрать *о* или *ё*?

Начинаем работу над орфограммами с того, что рассказываем о действии звукового правила, вызывающего проблемы письма (например: *в конце слова согласный произносим глухо, поэтому парный звонкий меняется на свою глухую пару*), затем учим произносить и выделять такие звуко-ориентиры. Основной тип упражнений — слухо-артикуляционный звуковой анализ ряда слов, предложенных учителем. Порядок выполнения большинства упражнений следующий.

1. Учитель произносит слово орфоэпически, несколько выделяя анализируемые звуки (слог с безударным гласным, сочетание согласных и пр.).

2. Учащиеся громко повторяют слово хором, затем произносят его индивидуально, проводя поиск нужных звуков: *дым, пруд, нос, воз, мех, род*.

3. Обратная связь: учащиеся по знаку учителя подают сигнал, есть ли звуки-ориентиры в слове (хлопают, стучат карандашом по парте,



используют сигнальные карточки или произносят найденный отрезок речевой цепи).

После усвоения звукового сигнала ученики могут выполнять упражнения на сопоставление графического и звукового образа слова самостоятельно.

Объективное представление о свойствах звуков, в том числе о законах позиционных чередований, и самых общих закономерностях их обозначения на письме создаёт основу для понимания смысла действий в целом. Это делает возможным дедуктивное построение обучения правописанию: от понимания общего способа действия, обусловленного этими свойствами, к частным правилам. Преимущество такого пути обучения заключается в том, что он позволяет организовать орфографическое мышление на основе минимального количества алгоритмов и их вариантов.

Главное препятствие для формирования обобщённого алгоритма решения большинства орфографических задач представляет различие действий, которое обусловлено принципами орфографии. Эти особенности учитываются в методике: например, правописание проверяемых и непроверяемых гласных в корне, как и безударных гласных в разных аффиксах, изучается изолированно. Ориентировка на основе свойств звуков позволяет уменьшить эти различия. Так, слабые позиции являются звуковыми показателями орфограмм всех принципов правописания; этот ориентир распространяется не только на корневые морфемы, но и на аффиксальные, и в большинстве случаев рекомендует проверить слабую позицию сильной в любой части слова.

Будучи на этапе восприятия слова прямо не связанным с определёнными морфемами и, тем более, с конкретными орфографическими правилами, представление о звуковых сигналах орфограмм может формироваться на основе только фонетических знаний и умений. Это позволяет начать систематическую работу по становлению осознанной орфографической зоркости задолго до ознакомления с понятием морфемы и орфографическим правилом. С другой стороны, наблюдение позиционных чередований, требующее сопоставления слов с одной и той же морфемой, создаёт «мостик» между темами, обеспечивая восприятие состава слова и словообразования.

Понимание этих свойств фонемы способствует становлению *универсального способа решения орфографической задачи фонематического типа*, поскольку, усвоив общие закономерности фонемно-буквенного письма, учащиеся получают возможность каждое конкретное правило рассматривать как частное проявление общей закономерности. При изучении русского языка как неродного преимущества такого обучения

закljučаются в том, что можно, во-первых, с самого начала параллельно закладывать представление о связи произносительных норм и орфограмм, во-вторых, проводить изучение орфографических правил по обобщённой формуле с использованием понятия о позициях фонемы.

Таким образом, порядок мышления «от свойства звука к букве» является самой общей и естественной установкой для правописания большинства звуко-буквенных орфограмм.

### Литература

*Жедек П.С.* Пути перестройки обучения орфографии // Начальная школа. — 1988.— №10.

*Иванова В.Ф.* Современная русская орфография. — М., 1991.

*Кузьмина С.М.* Теория русской орфографии. — М., 1981.

*Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. — М., 1988.

*Панов М.В.* Русская фонетика. — М., 1967.

*Талызина Н.Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников. — М., 1988.

*Н. Иванова (Бургас, Болгария)*

## **Обучение иностранным языкам в болгарской школе и лекционный курс «Лингвистические особенности освоения иностранного языка в детском возрасте» в болгарском вузе**

Способность общаться на иностранном языке предоставляет много возможностей для развития современного человека. Глобализация, информационные технологии, демократизация изменили наше общество и определили новые приоритеты современной коммуникации. Сегодня многие социологи указывают на факт, что стремление к овладению иностранными языками (и компьютерными умениями) является частью адаптивного механизма человека к новой социальной среде. Считается, что молодые люди сегодня «должны быть готовы к параллельным карьерам, чтобы реагировать адекватно на изменения в трудовой среде» [Кирова 2004: 5].

В динамике современного общества практически все сферы деятельности требуют владения одним или несколькими иностранными

языками. Это определяет исключительный интерес к образовательным стандартам, к параметрам обучения иностранным языкам в современной школе и к подготовке будущих учителей иностранных языков в высших учебных заведениях.

В двенадцатилетней болгарской школе приоритетом является изучение двух иностранных языков. Обучение первому из них начинается во втором классе, а второму — в пятом классе. Иностранный язык является также средством изучения различных предметов в рамках билингвального образования в профилированных школах с преподаванием на иностранном языке и в школах с интенсивным его изучением.

Общественно необходимые результаты подготовки по иностранным языкам в начальной и средней школе обеспечиваются Государственными образовательными требованиями. Они определяют уровень владения языком, который школьники должны иметь в результате обучения по окончании определенной образовательной ступени или этапа, и приводят ее в соответствие с подготовкой по иностранным языкам в других европейских странах, что является предпосылкой для международного признания полученной в болгарской школе языковой квалификации.

Государственные образовательные требования сформулированы так, чтобы заложенные в них конкретные умения можно было наблюдать, измерять и оценивать. Они рассчитаны на минимальное для соответствующей образовательной степени владение иностранным языком и должны быть достижимы для 80% школьников.

Разработанная шкала владения соответствующим языком отражает первые пять уровней Общеευропейской языковой рамки (2001). Достижение шестого уровня, близкого к владению языком носителей соответствующей культуры, не является целью обучения в болгарской средней школе.

Специфика владения иностранными языками согласуется с возможностями ее реального достижения в рамках учебного плана. Последовательность изучения иностранного языка в болгарской школе охватывает начальный, прогимназиальный и гимназиальный этапы, в последнем дифференцированы 3 уровня.

Другим параметром обучения иностранным языкам, кроме измеримости и достижимости, является интегральность и междисциплинарные связи. В основном это взаимодействие с обучением родному языку ввиду общих целей языковой подготовки (формирование коммуникативной компетенции у школьников, позволяющей им полноценно общаться в различных ситуациях реальной жизни в зависимости от их познавательных, культурных и будущих профессиональных по-

требностей) и общего коммуникативного подхода при подборе учебного содержания, соответствующего функциональной сущности языка и потребностям общественной практики.

Высоким общественным требованиям к обучению иностранным языкам в школе должна соответствовать квалификационная подготовка студентов — будущих преподавателей иностранных языков.

Регламентированный хорариум общетеоретической, специализированной и практической подготовки студентов педагогических специальностей в болгарском вузе составляет 3000 часов за четырехлетний курс обучения в бакалавриате. Наряду с необходимостью овладения понятийным аппаратом дошкольной и начальной школьной педагогики, возрастной и педагогической психологии большие усилия прилагаются для достижения высокого уровня владения иностранным языком (600 учебных часов) и методикой его преподавания на соответствующей образовательной ступени в школе.

Лекционный курс по дисциплине «Лингвистические особенности усвоения иностранного языка в детском возрасте» призван способствовать педагогически адекватному поведению будущих учителей в преподавании иностранного языка детям. Он должен объяснить основные закономерности процесса овладения иностранным языком.

Содержание лекционного курса структурируется вокруг двух основных фокусов — детская языковая личность и лингвистическая компетенция и перформация. В парадигме современных научных исследований и данных онтолингвистики рассматриваются вопросы овладения родным и теории овладения вторым языком (бихевиористская концепция, теория языкового переноса, гипотеза контрастивного анализа, теория ошибок, теория промежуточного языка, теория мониторинга, менталистские и конструктивистские взгляды и т.д.), проблемы формирования стратегийного поведения при овладении языком и продуцировании речи. Основное внимание уделяется фонетическому, грамматическому и лексико-семантическому аспектам овладения иностранным языком в детском возрасте. В этом плане особенно ценным элементом учебного курса является возможность наблюдать реальные уроки иностранных языков в базовых школах. Такая практика дает будущим педагогам непосредственные впечатления, связывает получаемые теоретические знания с реальным учебным процессом, развивает их профессиональную наблюдательность и компетенцию, обращает внимание на персональные показатели при освоении иностранного языка детьми, учит их пониманию того, что, когда речь идет о раннем изучении второго языка, в центре обучения находится не только язык,

но и личность ребенка в соответствии с социальными и эмоциональными факторами детской среды.

Таким образом, в контексте самых разнообразных взглядов, гипотез, теоретических концепций и реальных моделей обучения иностранным языкам лекционный курс по лингвистическим особенностям освоения иностранных языков в детском возрасте является своеобразным и необходимым звеном, обеспечивающим не только лингвистическую, но и психолингвистическую основу профессиональной подготовки студентов-педагогов.

### Литература

Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. — София, 2006.

*Иванова Н.* Ръководство по лингвистични особености при усвояването на чужд език в детска възраст. — Бургас, 2006.

*Кирова Л.* Изисквания за компетентност в съвременната езикова комуникация. — Електронно списание LiterNet. 2004.

*Стойчева М.* За европейското измерение на езиковото обучение. Общата европейска езикова рамка. — Чуждоезиково обучение. 2006. Кн. 1. — С. 3 — 17.

*Е.Л. Крутий, А.Ф. Куриная (Запорожье, Украина)*

## Влияние возраста реципиента на восприятие текста

Понимание дефиниции «текст» в современной науке не однозначное. Анализ теоретической литературы показал, что определение текста зависит от признаков, характеризующих его в рамках того или иного подхода (Брудный А.А., Валгина Н.С., Кубрякова Е.С. и др.). На основе общих для всех подходов категориальных признаков текста — отграниченности и наличия внутренней смысловой иерархии — можно определить дефиницию устного спонтанного текста в качестве ключевого понятия. Под устным спонтанным текстом понимается продукт речемыслительной деятельности, который существует в устной форме как изменяемое воспроизводимое речевое произведение, характеризующееся отграниченностью и наличием внутренней смысловой иерархии. Исследования процесса становления текстовой деятельности в онтогенезе выявили поэтапность ее формирования. Возрастным особенностям текстовой деятельности соответствует оптимальный уро-

вень развития текстовой компетенции, предполагающий совокупность умений, навыков, способов деятельности, необходимых и доступных детям на определенном возрастном этапе.

По мнению А. Лобка, любой детский текст, если он высказывается легко и свободно, а не принимает форму вымученно-учебной конструкции, навязанной взрослым миром, — это текст, отражающий и выражающий устройство внутреннего мира ребенка [Лобок 2007]. Учеными доказано, что процесс понимания в немалой степени зависит от общих знаний о мире, жизненного опыта, уровня развития языковой способности ребенка. Особый интерес представляет исследование развития текстовой компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Исследований такого рода не так много. Текстовая компетенция начинает формироваться позже, чем остальные компоненты языковой способности. Общепринятым является определение одного фактора, определяющего данную вариативность, — возраста реципиента. Текстовая компетенция ребёнка старшего дошкольного возраста — вершинный этап развития языковой способности, к которому приводит формирование элементов и уровней последней. Можно предположить многослойность организации текстовой компетенции. Опираясь на предлагаемую Г.И. Богиним схему уровней развития языковой способности в зависимости от способности порождать и воспринимать текст, используем название «уровень правильности» для обозначения низшего уровня развития текстовой компетенции. Согласно данным Г.И. Богина, все уровни должны быть в достаточной мере развиты к моменту завершения формирования у индивида внутренней речи [Богин 1986]. Текстовая компетенция дошкольника формируется не уровнем за уровнем, а в комплексе, причем некоторые уровни завершают свое формирование несколько раньше других. В свою очередь, надстройка высшего уровня (уровень адекватной комплектации целого текста) происходит тогда, когда в достаточной степени сформированы остальные уровни и когда индивид обладает сформированным механизмом внутренней речи.

Формирование механизмов текстовой компрессии и контаминации и их совершенствование успешно реализуется в текстовой деятельности, при условии владения ребенком старшего дошкольного возраста такой языковой единицей, как предложение, поскольку предложение выступает как строевая единица для короткого текста или сверхфразового единства в структуре развернутого текста. Следовательно, ведущей задачей педагога дошкольного учреждения является развитие языковой личности, обладающей текстовой компетенцией, т.е. свободно оперирующей текстовыми действиями.

Текстовая компетенция представляет собой совокупность знаний, умений, навыков, способов текстовой деятельности, необходимых для качественной продуктивной ее реализации. На каждом этапе дошкольного детства существует оптимальный уровень сформированности текстовой компетенции, который предполагает наличие суммы умений, навыков, способов деятельности, необходимых и доступных ребёнку на данном возрастном этапе.

Анализ планов образовательной работы с детьми старшего дошкольного возраста, методической системы работы воспитателей над текстовой компетенцией обнаружил, что формирование умений построения текста выделяется в методике связной речи как одно из направлений, реализуемое на занятиях обучения языку и развития речи. К сожалению, чаще всего игнорируется самостоятельная речевая деятельность ребенка. Искусство воспитателя, записывающего детские тексты, в том и состоит, чтобы у ребёнка формировалась потребность описывать все более глубокие слои и разнообразные оттенки своего миропереживания и мировосприятия. Сложность детского текста — это зеркало, отражающее реальную сложность внутреннего мира ребенка [Лобок 2007].

Реализуемая в настоящее время программа по развитию связной речи не в полной мере формирует оптимальный уровень текстовой компетенции старших дошкольников, что создает предпосылки к возникновению затруднений при переходе на начальную ступень обучения.

В результате сопоставления требований образовательного стандарта начального и дошкольного звена, анализа данных мониторинга речевого развития, направленного на выявление особенностей устной текстовой деятельности старших дошкольников (537 реципиентов), были определены умения, составляющие оптимальный уровень текстовой компетенции. Назовём их: умения и навыки восприятия вербальной информации, связанные с мнемоническими приемами и используемые для запоминания деталей текста; владение стратегией восприятия текста, основной целью которой является выделение замысла; умение выделять и формулировать текстовый замысел в виде ключевой фразы; умение развертывать замысел в текст; умение строить текст с учетом трехчастной композиционной структуры; умение достраивать и перестраивать текст в соответствии с замыслом; навыки оценки и контроля качества продуцируемого текста с учетом его внутренней структуры и композиции. Цель — формирование у старших дошкольников потенциального уровня развития текстовой компетенции. В качестве основной задачи выделено формирование умений выделять и формулировать замысел текстового произведения, а также развертывать его в цельный текст.

Гипотетически можно выделить условия, реализация которых позволит эффективно формировать текстовую компетенцию ребёнка дошкольного возраста: реализация принципа интеграции с целью последовательности и непрерывности обучения языку, расширение речевого опыта детей в качестве реализации принципа деятельности, применение единой последовательности формирования текстовой компетенции на основе психолингвистических звеньев текстовой деятельности, что соответствует принципу целостного представления о мире. Комплекс задач, принципов и педагогических условий, а также методы, обеспечивающие реализацию выбранных задач, определяют и содержание методики формирования текстовой компетенции, которая может осуществляться в двух направлениях, соответствующих двум видам текстовой деятельности: формирование навыков декодирования текстовой информации и формирование навыков кодирования информации в форме текста. Задания на восприятие и построение текстов для старших дошкольников даются параллельно, причем задания на анализ текста всегда опережают задания на построение.

Разработанная нами технология предполагает построение системы текстовых умений, а именно: на разных этапах обучения в центре внимания воспитателя должны оказаться определенное умение или группа умений. Основное содержание работы направлено на формирование у дошкольников умений выделять замысел в существующем тексте или формулировать замысел собственного будущего текста; в основе выделения этапов лежат формы существования замысла по степени компрессии текста. Выделяются следующие этапы: формирование умений работы с темой, заголовком, ключевой фразой, планом, ключевыми словами. Каждый этап включает формирование аналитических и продуктивных умений, последовательность работы на каждом этапе строится в соответствии с теорией речевой деятельности — сначала анализ готовых текстов, формулировка замысла собственного текста в заданной форме, работа над лексико-грамматическим наполнением будущего текста, реализация (построение) текста в соответствии с выделенным замыслом. Длительность работы на каждом этапе зависит от индивидуальных особенностей детей, уровня развития их текстовой компетенции. Практика показывает, что коллективное сочинительство всякого рода сказок очень быстро себя исчерпывает, а вот желание попробовать свои силы — не утомляет, и дети с интересом погружаются в мир «личного письма» другу, бабушке, маме и т.д. Приемов формирования текстовой компетенции немного, но они достаточно действенны, если используются воспитателем творчески и регулярно.



## Литература

- Богин Г.И.* Типология понимания текста. — Калинин, 1986.
- Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
- Кошечкина Т.В.* Формирование текстовой деятельности на основе межпредметных связей // Инновации в образовании. — 2008. — № 5.
- Лобок А.* Детский текст как выражение внутреннего мира ребенка // Новые ценности образования. — 2007. — №3 (33).

*Н.И. Лазаренко (Винница, Украина)*

### **Преемственность в обучении дошкольников и младших школьников созданию описательных текстов**

Умение детей описывать предметы, картинки, явления формируется постепенно, в период дошкольного детства и в школьном возрасте. Развитие этого умения, как и любого другого, предполагает преемственность, при определении которой важно учитывать ряд положений.

- Всякое развитие предполагает не периодическое возвращение в исходный пункт, не движение по кругу, не полное отсутствие общего между последующими одна за другой стадиями, а такое создание нового, в котором присутствует нечто, сохраняющее предыдущие стадии [Савченко 2001: 4].

- Ни один предыдущий этап обучения и развития не повторяется полностью на следующих этапах, хотя они отражают в измененном виде некоторые черты предыдущих [Ладыженская 1975: 17].

- Соблюдение правил преемственности требует единого принципиального подхода, единых исходных позиций в обучении описанию и дошкольников, и младших школьников; ясного понимания того, что нового появляется в речевом развитии детей на каждом этапе усовершенствования связной речи, изучения и использования того потенциала, который обретен ребенком в дошкольном заведении [Калмыкова 1993: 114].

Ребенок может описывать реальный предмет, портрет, объект природы, помещение. Исследования связной речи дошкольников подтверждают, что с легче всего детям старшего дошкольного возраста даётся описание предмета. 63,2% респондентов без особенных затруднений создают

описание хорошо знакомых предметов, тех, которыми длительное время манипулировали, играли: *«Кукла Настя — моя любимая игрушка. Она не очень большая. У Насти красивое розовое платье с белым воротничком. Пушистые белые волосы я заплетаю в косу, иногда завязываю бантом. У моей куклы такие же черные глаза, как у меня. Я считаю ее своей младшей сестрой. Мы вместе ходим гулять, играем с другими куклами»*. В ходе описания предмета дошкольники прежде всего фиксируют размеры, форму, цвет всего объекта или его составляющих частей. Около 30% детей составляют связное высказывание описательного характера, но при этом активно используют элементы повествования или рассуждения: *«Папа надул мне воздушные шары. Они разных цветов: красный, белый, желтый, синий. Одни шары получились большие, а другие — маленькие. Я не хочу, чтобы они сдувались. Они тогда похожи на цветные тряпочки»*.

Достаточно часто дети старшего дошкольного описывают человека. С этим типом связного высказывания легко справляется до 60% будущих первоклассников. В описаниях дети преимущественно характеризуют субъективно воспринимаемое настроение объекта, размер и цвет его глаз, волос. Например: *“Моя мама — веселая. У неё голубые глаза. На щеках — румянец. Волосы — светлые. Они вьются”*. Лишь 15% дошкольников, кроме названных частей лица, еще пытаются описать нос, брови и т.п.: *“Брови — черные, нос — маленький, на щеках — веснушки”*. 3–5% детей ограничиваются констатацией своего отношения к объекту: *“Она очень красивая”*.

При описании изображенного на картине или реального помещения 56% дошкольников своё высказывание начинают фразой: *«Здесь я вижу...»*, а дальше просто перечисляют то, что видят, избегая характеристики, не указывая на расположение объектов. Описание помещений в виде связного текста представлено в речи лишь 20% респондентов. Например: *“Здесь я вижу комнату. В ней играют дети. В комнате есть полочки для игрушек. Они установлены не очень высоко. Игрушки брать удобно. Еще здесь есть столики. Возле них детские стульчики. Комната теплая и светлая”*.

Сложно дается старшим дошкольникам описание объектов природы. В высказывании 68% детей мы зафиксировали преимущественно перечисление увиденного или представленного: *“Это лес. Тут много берез и дубов. На поляне цветут цветы. А грибов еще нет. По деревьям прыгает белка”*. После совместного с воспитателем детального анализа пейзажа 12% дошкольников составляют описание, не только перечисляя объективные признаки (цвет, форма, размер), но и используя субъективно-оценочную лексику: *“Это красивый парк. В нем много красивых деревьев. Листья на деревьях похожи на детские ладошки. Летом*

*они зеленые, а осенью — желтые. Это очень красиво. Листья собирают в красивые разноцветные букеты*". Повторение одних и тех же слов связано с лексическим дефицитом, неумением использовать синонимические средства языка для передачи своего отношения к различным предметам и свойствам окружающего мира.

В процессе обучения первоклассников описанию как функционально-смысловому типу речи целесообразно учитывать следующее:

- описание предусматривает сообщение о фактах, действиях, явлениях, которые существуют одновременно; значение одновременности в описании не допускает замены временного плана;

- в описании как одном из видов монологического высказывания почти все предложения отвечают на вопрос: “Какой предмет описания?”;

- речевые навыки — это речевые операции, которые реализуются неосознанно, с полной автоматизацией, согласно нормам языка и служат для самостоятельного выражения мысли, намерений, переживаний. Сформировать навыки — значит научить правильно строить и реализовывать высказывания, выработать стереотипы, механизмы построения. Дошкольник практически владеет речевыми операциями, хотя и не осознает этого. Он выявляет их спонтанно, в определенных ситуациях, при потребности. Только при соответствующей языковой и речевой подготовке дошкольник может научиться осознавать то, что он делает непроизвольно, т.е. осознавать собственную речь, анализировать свои речевые умения.

- речевые умения — это речевые действия, которые совершаются на основе языковых знаний и способов действий по оптимальным параметрам, сознательного произвольного варьирования при выборе и объединении речевых операций в зависимости от цели, ситуации общения и возможностей собеседника, с которым производится коммуникация (в отношении речевых умений используется также термин коммуникативно-языковые умения [Калмыкова 1993: 56]).

Экспериментальное решение проблемы преемственности обучения описательной речи предусматривает усовершенствование методической системы, состоящее в следующем.

- Поступательное продолжение естественного развития речевых навыков детей за счет дальнейшего обучения описанию как функционально-смысловому типу устной речи с его специфическими синтаксическими конструкциями (например, анализ народных и авторских загадок и составление первоклассниками собственных загадок);

- уточнение содержания обучения описанию, предусматривающее реализацию перспективности и преемственности в учебном процессе (наблюдения за целью и структурой описательного высказывания);

- ознакомление детей с доступными их пониманию существенными характеристиками описания как единицы речи;
- формирование у старших дошкольников и младших школьников умений: 1) использовать знания об описании при построении текстов-описаний; 2) строить высказывание в форме описания; 3) размышлять над особенностями речи.

Такой подход к созданию методики обеспечит логичное продолжение естественного развития описательной речи дошкольников с постепенным его усложнением и переводением в план произвольности, намеренности, осознанности; начальную реализацию конечной цели обучения родному языку — формирование речевых умений и их автоматизации, т.е. формированию коммуникативных навыков.

### Литература

*Ладыженская Т.А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся. — М., 1975.

*Порядченко Л.А., Калмыкова Л.А.* Развитие описательной речи. Психолингвистический анализ. — Киев, 1993.

*Савченко А.Я.* Начальное образование должно стать качественно новым. — Киев, 2001.

*И.Н. Лапина (Винница, Украина)*

## Словарная работа как компонент формирования у младших школьников орфографических навыков

В современной лингводидактической литературе однозначного определения термина «орфографические навыки» не сложилось. Мы принимаем точку зрения С.Ф.Жуйкова, который к орфографическим навыкам относит «орфографические действия, представляющие собой актуализацию ассоциаций между неотчетливо сознаваемыми особенностями словесного материала и соответствующими написаниями» [Жуйков 1965: 11]. Иными словами, навык грамотного письма — это система действий по установлению связи между слуховым восприятием и письменным знаком.

Для качественного анализа ошибок, которые допускают школьники-украинцы в письменных заданиях на уроках русского языка, мы разработали классификацию ошибок, учитывающую условия двуязычной речевой среды и речевого опыта детей младшего школьного возраста.

Зафиксированные ошибки можно условно разделить на следующие группы: *алфавитные, фонетико-графические* и *орфографические*.

К алфавитным ошибкам относятся неточное написание элементов букв, неправильное их соединение, смешивание сходных по рисунку букв, а также замена букв русского алфавита соответствующими по звуковому значению буквами украинского алфавита: *пеперь* (вместо *теперь*), *Снепанович* (вместо *Степанович*), *новый* (вместо *новый*), *земли* (вместо *земли*), *польота* (вместо *полёта*) и т.д. Такие ошибки составляют около 33,7% от всего количества ошибок второклассников, 26,4% ошибок в работах учеников 3-их классов, 18,4% — 4-х классов.

Неправильное начертание русских букв украинскими школьниками обусловлено двумя причинами: оптическим сходством русских графем, а также интерферирующим влиянием графики родного языка. Среди графем рукописного шрифта можно условно выделить сходные по рисунку. Их сходство особенно усиливается в условиях скорописи. Дети неточно передают количество однотипных элементов (*л — м, п — т, и — ш*), ошибочно выбирают последующий элемент буквы (*и — у, Г — Р, б — д*). Кроме того, усвоение русского алфавита и звуковых значений русских букв учащимися-украинцами начинается после того, как ими достаточно прочно усвоены буквы родного языка и их звуковые значения, автоматизировался стереотип графических действий. Следует отметить, что большее количество ошибок допускается в употреблении новых для школьников графем Э, Ё, Ы и меньшее — в употреблении знакомых по украинскому языку графем И, Е.

К группе фонетико-графических ошибок мы отнесли написание слов с пропуском, заменой, перестановкой и вставкой букв и слогов, а также неправильное употребление йотированных гласных, твердого и мягкого разделительных знаков. Ошибки этого вида допускаются школьниками в словах, правописание которых непосредственно определяется произношением. Фонетико-графические ошибки составляют 20,1% ошибок второклассников, 24,6% ошибок третьеклассников, 22,3% ошибок учащихся четвертых классов.

Написание слов с пропуском, заменой, перестановкой и вставкой букв вызывается двумя причинами: недостаточной сформированностью у школьников умений звуко-буквенного анализа и влиянием стереотипов украинского произношения. Пропуск букв чаще случается на стыке слов с одинаковыми конечной и начальной буквами: *прилетает только, поют, анцуют, и грушки*; при соседстве слогов, включающих одинаковые буквы: *карндаши, бергите, горд*. Замена учащимися букв и слогов указывает на то, что дети выделили в составе слова определенный звук или слог, но для его обозначения выбрали неадекватную

букву (в приведенных примерах дети выбирали согласную, обозначающую глухой, а не звонкий звук): *савод, труг, шурнал*. Перестановка букв и слогов в письменных работах младших школьников является следствием сложностей анализа последовательности звуков в слове. При этом состав слова может не изменяться, меняется только порядок их следования: *ракандаш, бегерите, родгоно, моногать, зиам, рдуг, патра, барт*. В словах со стечением согласных школьники часто допускают вставку между согласных букв, обозначающих гласные звуки: *девочика, шикола, ручика, Александер*. Эти вставки можно объяснить призвуком, который появляется у согласного при медленном проговаривании слова. Написание слов с пропуском, заменой, перестановкой и вставкой букв и слогов вызывается у школьников-украинцев также влиянием сходного произношения русских и украинских слов: *вкруг, корабель, голуб, кров, месяцев* и т.д. Часто школьники допускают ошибки в обозначении мягкости согласного звука: *вязасть, гльажу, всьу*. Как видим, дети нарушают слоговой принцип русской графики: буквы Я, Ю, Е, Ё, И обозначают соответствующий гласный [а, у, э, о, и] и указывают на мягкость предшествующего согласного. Достаточно распространенными являются ошибки школьников в обозначении звука [й] на письме: *йожик, соловйи, ручйи, вьйуга, друзьйа*.

К группе орфографических ошибок мы отнесли написания, нарушающие норму русской орфографии. В письменных работах школьников-украинцев таких ошибок больше всего: 26,9% — во вторых, 37,8% — в третьих, 39,7% — в четвертых классах. При анализе непосредственно орфографических ошибок мы группировали их в соответствии с принципами орфографии, лежащими в основе буквенного обозначения фонем. Такая группировка дает возможность установить наиболее типичные ошибки, их характер и причины возникновения.

Наибольшее количество ошибок приходится на слова, написание которых определяется морфологическим и традиционным принципом: обозначение на письме безударных гласных, проверяемых и не проверяемых ударением (*учитиль, палёт, радость, космас, карабль, мароз*), звонких и глухих согласных в конце слов и при стечении согласных (*варешка, площадь, горот, крушка, воззал*), а также буквосочетаний ЖИ, ШИ, ЧА, ЩА, ЧУ, ЩУ (*машина, лыжы, задача*). Эти написания в своем большинстве требуют запоминания графического образа слова. Меньшее количество ошибок допущено в словах, написание которых является специфическим для русского языка, например, удвоение согласных (*клас, група*), обозначение на письме непроизносимых согласных (*сонце, позний*). Малое количество ошибок приходится на написание приставок, предлогов, частиц, употребление строчных и заглавных

букв, поскольку перечисленные орфограммы абсолютно совпадают в украинском и русском языках.

Анализ структуры орфографических действий дает возможность выделить различные пути усвоения написаний слов русского языка. В одних случаях опорой служит слухо-артикуляционное восприятие, в других — осознанное усвоение грамматической теории, в третьих — зрительные представления. При этом следует отметить, что необходимым звеном каждой из систем ассоциаций является установление связи со зрительным образом: «на начальном этапе обучения, до сообщения соответствующих правил, можно располагать в основном лишь одним средством, ведущим к запоминанию орфограмм — это повторение правильных образов — единичных слов, включающих данную орфограмму» [Богоявленский 1957: 123]. Процесс усвоения орфографии в начальный период базируется прежде всего на зрительной памяти младших школьников.

Слагаемыми элементарных навыков грамотного письма с учетом природы орфографических действий считаем:

- умение анализировать звуковой состав слов;
- умение соотносить звуковой и графический образ слов;
- умение графически точно передавать звучащее слово на письме;
- умение запоминать орфографическое написание слов;
- умение группировать слова, учитывая вид орфограмм.

Перечисленные умения системно формируются у младших школьников Украины на материале словарных слов, специально отобранных авторами программы по русскому языку (для каждого года обучения от 40 до 60).

Слова, отобранные для словников, являются наиболее частотными в речи учащихся, так как большая часть слов — названия предметов, действий и их признаков, с которыми дети ежедневно встречаются в повседневной жизни, например: *работа, класс, девочка, деревья, мороз, село, город, сделать, говорить, большой, хорошая* (2-й год обучения); *собака, рисунок, береза, молоко, страница, портфель* (3-й год обучения); *название, дежурить, рассказывает, солнечный, интересный, четыре, скоро, всегда* (4-й год обучения) [Гудзик 2007: 408].

В словник включены слова с непроверяемыми орфограммами, графические образы которых учащиеся должны запомнить в соответствии с требованиями программы, а также слова на еще не изученные правила (обозначение на письме проверяемых безударных гласных корня и приставки; глухих и звонких согласных в конце слова или при стечении согласных; использование разделительных твердого и мягкого знаков; написание слов с удвоенными буквами).

Для группировки и обобщения орфографический материал накапливается постепенно — от класса к классу. Сначала школьники запоминают графические образы отдельных слов русского языка, содержащих орфограммы, затем объединяют подобные случаи написания в группы с общим видом орфограммы. Так создается основа для осознанного изучения орфографических правил в результате грамматико-орфографического разбора или комментирования (орфографическая подготовка в средней школе).

Восприятие младших школьников еще несовершенно и поверхностно. Поэтому считаем важным научить школьников осмысленному рассматриванию графических образов слов. Определим последовательность рассматривания:

- 1) определить, из каких букв состоит слово;
- 2) установить последовательность букв;
- 3) сравнить пропорции в высоте и ширине букв, составляющих слово.

Важной особенностью восприятия детей 7–8 лет является тесная связь его с действиями. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребенка. Поэтому советуем учителям начальной школы составлять графические образы анализируемых слов из морфем, букв-картинок, слогов, представленных в ребусной форме.

С особенностями детского восприятия тесно связаны законы памяти. В связи с относительным возрастным преобладанием деятельности первой сигнальной системы у младших школьников более развита наглядно-образная память. Они «лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, факты, чем определения, описания, объяснения» [Крутецкий 1986: 249].

Осмысленное запоминание основано на понимании смысла (*лексического значения слова*), осознании отношений и внутренней логической связи как между частями запоминаемого материала (*соотношение звукового и графического состава*), так и между данным материалом и прежними знаниями (*впервые запоминается данный вид орфограммы или аналогичные случаи уже запоминались*).

Для осмысленного запоминания достаточно 5–8 повторений. Но успех запоминания зависит не только от количества повторений, но и от того, как эти повторения распределены по времени. Результаты экспериментальных исследований убеждают в необходимости повторения заученного через 1–3 дня, затем — через 7–10 суток, далее — через 1 месяц, спустя 3 месяца.



В связи с этим рекомендуем повторение трудных в орфографическом отношении слов с таким временным интервалом: 1) первичное ознакомление со словом (объяснение или уточнение лексического значения, рассматривание графического состава слова, каллиграфическая запись, определение мест возможных ошибок); 2) повторение словарного слова на следующем уроке (разгадывание ребуса, проведение игры «Живые звуки»); 3) припоминание слова через неделю (списывание с изменением грамматической формы слова; списывание с подчеркиванием мест возможных ошибок; списывание с вставкой пропущенных букв, списывание с комментированием); 4) повторение слова через месяц (письмо по памяти; выполнение какографических заданий; зрительный словарный диктант; предупредительный текстовый диктант; перевод с родного языка); 5) контроль усвоения словарного слова (объяснительный текстовый диктант, контрольный словарный диктант; учебный репродуктивный пересказ; составление высказывания с опорными словами).

Кроме того, следует учитывать, что запоминание, организованное в игровой форме, в 1,5–2 раза продуктивнее обычного запоминания. Поэтому советуем для усвоения школьниками словарных слов использовать предъявление слов в ребусной, загадочной форме. Считаем целесообразным широкое использование рисуночного письма, так как это прочно усвоенный детьми вид письма: задолго до школы в ходе конструкторских игр ребята пользовались картинками или кубиками с картинками, где изображены буквы соответствующих предметов. С помощью аналогичных рисунков младшие школьники могут составлять орфографический образ слов, предназначенных для запоминания:

Важным условием подбора рисунков считаем изображение на них хорошо знакомых детям предметов, начальный звук названия которых находится в сильной позиции ([а] — астра; [б] — бабочка; [в] — варежка; [о] — óкна) или начальная буква не вызывает сомнения (Е — ель, Ё — ёжик, Я — якорь).

Рисуночное письмо идеально соответствует предметно-образному мышлению детей 7–8 лет. Распознать и запомнить абстрактные графические знаки детям достаточно сложно, а рисунки запоминаются легко и быстро. С его помощью украиноязычным детям легче будет запомнить орфограммы, содержащиеся в слове: одинаковые рисунки указывают на одинаковые буквы (к примеру: к л а с с); различные рисунки нагляднее демонстрируют различие графических знаков (например: ученик).

Для усвоения школьниками словарных слов можно использовать и нетрадиционные виды ребусов: составление слов из уменьшающихся в

размерах букв; конструирование слов из букв, заданных цифровым порядком; отыскивание полных слов в группе букв:

к е т р ы м о р о з ф л (мороз),  
л я а е г о ж п т у а в п ю (его).

Проведенное нами экспериментальное обучение подтверждает, что психологические особенности младших школьников создают благоприятные условия для формирования навыков элементарной грамотности. Работа с конкретными графическими образами русских слов в большей мере соответствует деятельностному подходу к обучению, предметно-образному мышлению детей 7–8 лет. Мощное стимулирование различных видов памяти учащихся позволяет им усвоить грамотное обозначение на письме большого количества слов русского языка.

### Литература

*Богоявленский Д.Н.* Психология усвоения орфографии. — М., 1957.

*Гудзик И.Ф.* Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах. — Черновцы, 2007.

*Жуйков С.Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников). — М., 1965.

*Крутецкий В.А.* Психология: Учебник для педагогических заведений. — М., 1986.

*Н.М. Родина (Москва)*

## Как говорить с дошкольниками по-английски

На занятиях по иностранному языку реализуются несколько педагогических функций:

— обучающая (подготовка к овладению коммуникацией на иностранном языке);

— общеобразовательная (усвоение сведений о стране изучаемого языка, приобретение неясных (Н.Н. Подъяков) лингвистических знаний, развитие металингвистических способностей)

— воспитательная (влияние на разумное и обоснованное поведение в ситуации взаимодействия языков и культур);

— развивающая (общее развитие речевой и моторной способности, в том числе и на родном языке).

Основное назначение преподавания иностранного языка в детском саду лежит в области воспитания личностных свойств: умения слушать собеседника, реагировать на его слова доступными способами,

находить варианты речевых решений, проявлять находчивость, интерес и терпение, учиться ориентироваться в ситуации, задавать вопросы, сравнивать языковые и культурные явления между собой. Помимо первичных коммуникативных навыков ребенок овладевает также начальными знаниями в области фонетического, словесного, идиоматического, системного, частично синтаксического и морфологического строения иноязычной речи.

Для большинства педагогов и родителей показателем успешности детей в овладении иностранным языком является механическое запоминание слов и фраз изучаемого языка. При этом не учитывается, что в дошкольном возрасте язык не выучивают, а им овладевают, слушая, узнавая знакомое в потоке речи, повторяя и пытаясь построить фразу самостоятельно. Главным в методике является не обучение иностранному языку как предмету, а построение взрослым обучающего общения с детьми на иностранном языке в разных видах деятельности. Для построения обучающего речевого общения очень важна позиция взрослого как инициатора интересной игры и игрового партнера, а также учет зоны ближайшего развития ребенка (Л.С.Выготский). Обучение иностранному языку — это не заучивание стандартного набора фраз, а развитие умений ребенка понимать обращенную к нему речь и реагировать, например, выполнением действия.

В овладении языком ребенок обязательно должен пройти этап понимания слова, повторения его вслед за взрослым, который произнес его, например, в вопросе. Только после этого ребенок готов к самостоятельному употреблению слова. Важно не требовать от ребенка моментального воспроизведения нового слова: с этим заданием справятся лишь отдельные дети, другие же, почувствовав себя неуспешными, могут вовсе отказаться участвовать в занятии.

Вначале отрабатывается новая лексика, которая используется при подготовке к празднику; она включается в уже известные детям грамматические конструкции, соединяется со словами, усвоенными раньше. Выполняются не только традиционные задания «Покажите...», «Принесите...», «Возьмите...» и т.п. Новая лексика также обязательно отрабатывается и в продуктивной деятельности детей — рисовании, лепке, конструировании, ручном труде и др. Прежде чем начинать рисовать или лепить, дети обычно выполняют задания в воображаемом плане: показывают, как они рисуют, раскрашивают, вырезают или лепят. Изучая тему «Продукты» можно сделать овощи и фрукты разными способами, например, слепить их из соленого теста или пластилина, сделать объемными или плоскими, нарисовать (фломастерами или мелом, на доске или на бумаге, с открытыми или с закрытыми глазами), следуя

указаниям взрослого или другого ребенка; раскрасить изображения техникой набрызгивания, штампования. Все команды даются на английском языке, действия ребенка комментируются тоже по-английски, ребенку задают уточняющие и наводящие вопросы на этом же языке. Детям предлагают заполнить изображение внутри пластилином (распределить пластилин внутри нарисованных изображений), маленькими кусочками пенопласта и т.д.; сделать объемные изображения овощей и фруктов, склеивая вместе четыре или больше вырезанных по контуру изображений одного и того же овоща или фрукта; выложить орнамент по указанию взрослого. Сделанные овощи и фрукты можно затем находить в разных местах комнаты; считать их; разыгрывать сценку, как мы выкапываем и считаем картошку и другие овощи; приносить, кто быстрее, те предметы, которые попросил взрослый или другой ребенок. Раскрашенные большие изображения овощей и фруктов можно разрезать на несколько частей и собирать как головоломки-пазлы. Овощи и фрукты (изображения или муляжи) можно раскладывать на полу как на грядках и «поливать» разными движениями морковку, картошку, тыкву и т.п., исполняя песенку «This is the way we water the carrots (pumpkins, potatoes), water the carrots, water the carrots, this is the way we water the carrots early in the morning». Если ребенок ошибается в выборе нужной картинки или действия, не следует подсказывать ему сразу на родном языке правильный вариант, нужно использовать его ошибку, чтобы ещё раз повторить новые слова, например: No, not a carrot. Not a potato. Take one pumpkin. Don't touch. Take a cucumber.

То, как дети усвоили новые слова, проверяется в разных играх. Задается вопрос What is it?, когда детей просят узнать, что это: только по части изображения; по запаху нарезанных на кусочки овощей и фруктов; на ощупь, используя для этого реальные овощи и фрукты, муляжи или раскрашенные детьми изображения, вырезанные и наклеенные на плотный картон; по их изображениям, составленным из геометрических фигур.

Затем новые слова включаются в новую грамматическую конструкцию: I like ... Дети делают рог изобилия (скрепляют степлером два конца подготовленного заранее листа) и помещают в него только те овощи и фрукты, которые они любят, объясняя: I like carrots. I like grapes. I like plums. Раскрашенные детьми изображения прикрепляются, например, прищепками на леску и делается что-то вроде тира. Дети выбирают что-то одно, что они любят, и говорят об этом: I like grapes. I like plums. Легким поролоновым мячиком они должны выбить то изображение, про которое сказали, что любят. Если у них это получается, то они забирают изображение себе. Затем они исполняют песенку «I like to eat apples and

bananas», каждый раз рассказывая про что-то другое: I like to eat, eat, eat oranges and carrots; I like to eat, eat, eat potatoes and pumpkins. Выбирают один цвет и рассказывают, какие овощи и фрукты этого цвета они любят: I like yellow. I like bananas and corn. I like orange. I like pumpkins and carrots. I like purple. I like plums and grapes.

Новая грамматическая конструкция отрабатывается в настольно-печатных играх. Значение этих игр состоит в том, что они позволяют каждому ребёнку многократно произносить опорную реплику, меняя только её отдельные компоненты. Например, можно играть в маршрутную игру «Собери еду для праздника», «Snakes and ladders». Разучивают песенку Линды Хэммонд, которую поют во время приготовления супа. Можно сделать котёл для одного и для нескольких продуктов (в один кладут только по одному овощу, в другой только несколько) и использовать данную игру для отработки единственного и множественного числа существительных. Выбирать и класть в котёл продукты дети могут с закрытыми глазами. Каждый ребёнок может придумать собственный рецепт «супа из камня», положив в него только те овощи, которые он любит. Вариант каждого ребёнка фиксируется затем на небольшом листочке бумаги. Взрослый раздаёт небольшие изображения овощей, спрашивая у каждого ребёнка: Do you like carrots? Do you like potatoes? Do you like pumpkins? Ребёнок отвечает и приклеивает на рецепт те овощи, которые он любит. Например, на листе у одного ребенка будет: one stone, one small pumpkin, two carrots, three potatoes.

Перед самим праздником дети могут штампами из картошки делать геометрический орнамент и украшать им полоски для головного убора или одежду индейцев. Перед праздником у детей спрашивают, что они любят делать: Do you like to dance? Do you like to sing? Do you like to play games? Do you like to eat? В результате дети выбирают, кто и что будет делать на празднике. К самому празднику можно сделать традиционный тыквенный пирог, на поздравительной открытке или на отдельном листе бумаги поместить рецепт этого пирога, приклеить рисунки на лист с поздравлением Have a Happy Thanksgiving Day.

Во время праздника дети готовят «суп из камня», танцуют по-индейски (например, показывают танцы horse dance, eagle dance, bull dance), играют в индейские игры, стреляют в цель по мишеням, участвуют в гонке «Potato and Spoon Race». Заключительный праздник должен быть, прежде всего, спонтанным праздником для детей. Изученная лексика обязательно повторяется в дальнейшем, соединяется с другими словами.

В предложенной последовательности работы отражается психолингвистический принцип усвоения языкового знака вместе с действи-

ем, которое он сопровождает, для чего в разнообразных по характеру видах детской деятельности слова многократно обыгрываются и повторяются осознанно и спонтанно, а также вызываются, стимулируются и комментируются инициативные речевые действия ребенка на втором языке.

*Н.В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)*

## **Пути и способы обучения старших дошкольников монологу-рассуждению**

Учёт личностно ориентированного подхода к современному учебно-воспитательному процессу предполагает внедрение новых подходов к языку как предмету обучения. Современные психолингвистические концепции предлагают такие теоретические положения, в соответствии с которыми язык является, прежде всего, **«языком личности»** [Леонтьев 1999]. Кроме этого, в личностно детерминированных стратегиях и технологиях развития речевого общения и овладения языком язык является не только языком «значений», но и **«личностно-смысловым феноменом»** [Леонтьев 1999]. Поэтому важно конструктивно пересмотреть основы развития речи, учитывая и внедряя функционально-смысловой подход в обучении детей монологической речи, в её функционально-смысловых типах и языковых стилистических вариантах.

Формирование у детей старшего дошкольного возраста навыков и умений построения рассуждений имеет важное теоретическое и практическое значение для повышения качества речевого развития детей (функционально-типизированная направленность речи, композиционное и стилистическое оформление, логичность и последовательность, доказательность, самостоятельность рассуждения).

Необходимо отметить, что у старших дошкольников есть природное тяготение (побуждение), интуитивная языковая способность высказывать рассуждения, но в условиях спонтанной речи эти монологи несовершенно в структурном и языковом оформлении. Поэтому дошкольники нуждаются в квалифицированной помощи педагога.

Причиной недостаточно эффективной организации в ДОУ процесса формирования навыков и умений построения рассуждения является неполная осведомлённость воспитателей о рассуждении как типе речи, структуре, лексико-грамматических и синтаксических средствах его

построения, методах, лингвометодических средствах и формах обучения детей монологу-рассуждению.

Формировать у дошкольников навыки и умения построения рассуждений необходимо на эмпирическом, аналого-чувственном, интуитивном уровнях, базируясь на присущем детям ощущении и восприятии речи, путём организации лингвистически корректного обучения. Опора на «чувство языка», его постоянное формирование и развитие способствуют установлению преемственных связей между дошкольным и начальным обучением детей рассуждению как функционально-смысловому типу связной монологической речи.

Успех и эффективность формирования у детей навыков и умений построения рассуждений зависят от условий и характера обучения, при котором учитывается специфика дотеоретического (практического) освоения детьми рассуждения, от уровня развития механизмов речи, мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации, сравнения, познавательной активности; от обобщенных знаний детей о предметах окружающего мира, их существенных признаков и свойств, понимания детьми причинно-следственных связей между фактами и явлениями окружающей среды, владения разнообразными языковыми средствами причинно-следственного значения; от непосредственного чувственного опыта детей, богатства их жизненного опыта и впечатлений.

Эффективными *методами* обучения детей рассуждению являются следующие: *информационно-рецептивные* (чтение воспитателем художественных произведений с элементами рассуждений или текстов-рассуждений; рассказ-объяснение педагога о причинно-следственных связях и зависимостях в окружающей среде; наблюдения, экскурсии, демонстрация и рассматривание сюжетных картинок; обследование натуральных предметов, выделение их существенных признаков и свойств); *репродуктивно-творческие* (пересказ текста-рассуждения; языковые упражнения по образцу; частично-поисковые (эвристические), среди последних — обобщающие и оценивающие беседы; ситуации сомнения воспитателя; отгадывание загадок с объяснением отгадки; подсказывание способов построения рассуждения; логические упражнения); *проблемные* (проблемные речевые ситуации; логико-речевые задачи); *творческие* (дидактические речевые игры; самостоятельное построение сложноподчинённых причинных предложений, монолога-рассуждения).

Среди главных условий формирования у детей навыков и умений рассуждений можно назвать следующие: организация развивающей речевой среды; соблюдение межпредметных связей в процессе обучения

детей монологу-рассуждению; мотивация речевой деятельности, стимулирование детей к высказываниям в форме рассуждений; использование методов познавательно-чувственного, проблемно-поискового, коммуникативного, творчески-речевого характера, создание проблемно-речевых проблемных ситуаций в различных видах детской деятельности; использование лингвометодической и дидактической наглядности; обогащение словаря детей лексико-грамматическими и синтаксическими средствами построения рассуждений. Необходим также учёт ведущих лингвометодических принципов обучения языку и развития речи, к которым относятся опора на речевой опыт детей, развитое чувство языка, речевую интуицию; опережающее развитие аудирования (восприятия и понимания рассуждения) над самостоятельным продуцированием монолога; обеспечение максимальной активности говорения детей в форме рассуждения); постоянное повышение теоретико-практической осведомлённости воспитателей о методике формирования у дошкольников навыков и умений построения рассуждений.

### **Литература**

*Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.



# Содержание

Введение .....	3
----------------	---

## ОНТОЛИНГВИСТИКА: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<i>Базжина Т.В.</i> Специфика русской воспитательной коммуникации .....	5
<i>Воейкова М.Д.</i> Семантика и морфология прилагательных на ранних этапах усвоения русского языка ребенком .....	13
<i>Доброва Г.Р.</i> Эксперимент в онтолингвистике и онтолингвистический эксперимент .....	16
<i>Елисеева М.Б., Вершинина Е.А.</i> Некоторые нормативы речевого развития детей от 18 до 36 месяцев (по материалам МакАртуровского опросника) .....	22
<i>Казаковская В.В.</i> Развитие диалога: к вопросу о соотношении компетенций .....	30
<i>Калмыкова Л.А.</i> Детская речь как многомерный феномен .....	34
<i>Касевич В.Б.</i> Онтолингвистика как центральный раздел языкознания .....	39
<i>Князев Ю.П.</i> Порядок усвоения грамматических значений: релевантные факторы и их иерархия .....	47
<i>Кошелев А.Д.</i> О когнитивных факторах развития детской речи .....	54
<i>Лемякина Н.А.</i> Коммуникативные стратегии в речевом поведении младшего школьника .....	61
<i>Овчинникова И.Г.</i> К проблеме становления дискурсивной компетенции .....	69
<i>Протасова Е.Ю.</i> Двуязычие от мала до велика .....	79
<i>Румянцева И.М.</i> Механизмы овладения речью в онтогенезе: сознательное и бессознательное .....	82
<i>Седов К.Ф.</i> Становление коммуникативной уникальности человека .....	85
<i>Цейтлин С.Н.</i> План содержания грамем в онтогенетическом аспекте .....	92
<i>Чиршева Г.Н.</i> «Языки родителей» при формировании раннего детского билингвизма .....	98
<i>Юрьева Н.М.</i> Деятельностное направление и экспериментально-генетический метод в изучении онтогенеза речи .....	102

## ОСВОЕНИЕ ГРАММАТИКИ РОДНОГО ЯЗЫКА

<i>Абросова Е.В.</i> Усвоение семантики качественности в онтогенезе (на материале падежных форм имени существительного) .....	106
<i>Ахапкина Я.Э.</i> «Вид и время русского глагола» в устной детской речи (ранние этапы) .....	111
<i>Бондаренко А.А.</i> Гендерные различия речи мальчиков и девочек 5-ти лет в области грамматики .....	116
<i>Бровка Е.Л.</i> Порядок слов в детских высказываниях с переходными глаголами (опыт лонгитюдного исследования) .....	124
<i>Буланова С.Ю.</i> Особенности использования младшими школьниками видов простых предложений в письменной речи .....	128
<i>Дубровина И.В.</i> Усвоение синонимичных предложных конструкций .....	132
<i>Королев В.Д.</i> Порядок появления омонимичных предлогов с локативным / темпоральным значением в речи детей (на материале родительских дневников) .....	136
<i>Краснощечкова С.В.</i> Падежные формы личных местоимений в детской речи .....	143

<i>Маркасова Е.В.</i> «Такими словами я не пользуюсь...» (об отношении школьников к вводным конструкциям).....	146
<i>Офицерова Е.А.</i> Освоение ребенком служебных частей речи: индивидуальные особенности (по материалам дневниковых записей) .....	155
<i>Панфилова Е.Н.</i> Принцип дифференциации в освоении детьми количественности.....	158
<i>Петрова Ю.Н.</i> Моделирование кумулятивного отрицания в аспекте онтогенеза .....	164
<i>Руменова Рачева М.</i> Словообразовательные инновации пуристов и детей.....	168
<i>Сизова О.Б.</i> Индивидуальные грамматические стратегии младших дошкольников .....	172
<i>Швец В.М.</i> Как ребенок оценивает сообщаемое .....	179
<i>Эйсмонт П.М.</i> Особенности овладения неполными предложениями (на примере анализа связных спонтанных текстов) .....	182

## УСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. УСВОЕНИЕ ПИСЬМА

<b>Богомазов Г.М.</b> , <i>Кузьмина Н.В.</i> Различия в состоянии двухуровневой фонологической системы мальчиков и девочек во втором полугодии 1-го класса и первом полугодии 2-го класса .....	186
<i>Кузьмина Т.В.</i> Освоение детьми одно-однозначного фонемно-графемного кодирования .....	188
<i>Павлова Н.П.</i> «Интуитивное знание» в процессе словообразования в письме младших школьников .....	194
<i>Петрова А.А.</i> Диагностика звуковой стороны речи в раннем онтогенезе.....	198
<i>Степанова Т.В.</i> Динамика формирования орфографической грамотности младшего школьника и ее гендерная составляющая .....	201

## СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ПРОБЛЕМЫ ЧТЕНИЯ

<i>Аввакумова Е.А.</i> Фонетические особенности детского словесного творчества .....	207
<i>Амзаракова И.П.</i> Дети-«писатели»: стереотипы и фантазия .....	211
<i>Гаврилова Т.О.</i> Чтение детям: родительские стратегии и стереотипы .....	214
<i>Дорофеева Э.В.</i> Пути зарождения и формирования детского текста .....	217
<i>Корнев А.Н.</i> Стратегии обработки текста при чтении: онтогенетический аспект .....	222
<i>Круглякова Т.А.</i> «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве .....	226
<i>Мурашова О.В., Соловьева С.А.</i> О некоторых составляющих текстовой компетенции ребенка.....	232

## СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Боть Л.П.</i> Прагматические особенности речи детей младшего школьного возраста.....	239
<i>Куражова А.В., Ляско Е.Е.</i> Сравнительный анализ речевого развития детей-близнецов и одиночно рожденных детей на протяжении первых двух лет жизни .....	243
<i>Ляско Е.Е., Фролова О.В., Гайкова Ю.С., Куражова А.В., Бедная Е.Д., Григорьев А.С., Яровой А.С., Соловьев А.Н., Столярова Э.И.</i> Речь ребенка и особенности ее распознавания взрослыми.....	247
<i>Ляско Е.Е., Фролова О.В., Гайкова Ю.С., Куражова А.В., Бедная Е.Д., Столярова Э.И.</i> Стратегии вокально-речевого взаимодействия взрослых с детьми первого года жизни .....	250

<i>Смит Н.Ю.</i> Влияние уровня экстраверсии и нейротизма на развитие речи у детей старшего дошкольного возраста .....	254
<i>Толмачева С.Ю.</i> Речевой жанр болтовни в языковом сознании младшего школьника .....	255
<i>Хворостова О.В.</i> Особенности проявления вежливости в речи младших школьников .....	261

### **РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. МЕТАЯЗЫКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

<i>Гарганеева К.В.</i> Грамматика родного языка в метаязыковых комментариях дошкольника .....	264
<i>Гридина И.Н.</i> О роли иерархических пар гипероним + гипоним в формировании родо-видовых отношений: на материале речи детей от 1,5 до 4,5 лет .....	268
<i>Месеняшина Л.А., Третьякова П.С.</i> Наблюдения над рефлексией младших школьников по поводу формы знаков .....	275
<i>Петрова Т.И.</i> «Игра ситуациями» как особое проявление метаязыковой деятельности ребенка .....	279
<i>Пузанова Ю.С.</i> Освоение параметрических прилагательных детьми .....	282
<i>Харченко В.К.</i> Концепт «динозавры» в детском языковом сознании .....	286

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ**

<i>Воронина Н.В.</i> Локативные синтаксемы в речи англоязычного ребенка в возрасте 2–3-х лет .....	290
<i>Гагарина Н.В., Кебзак-Мандера Д.</i> Личные местоимения третьего лица в анафорической функции в польском и русском языках .....	297
<i>Донцова Т.В.</i> Грамматические особенности функционирования качественных прилагательных в речи англоговорящих детей .....	299
<i>Кебзак-Мандера Д.</i> Влияние фонологической системы на формирование морфологии в процессе усвоения родного языка (на польском материале) .....	301
<i>Трибушина Е.С.</i> Наречия степени в детской речи: на материале нидерландского языка .....	305
<i>Фёдорова О.В., Кузнецова А.В.</i> Абстрактность раннего детского синтаксиса: исследование синтаксического прайминга у русскоязычных детей в сравнении с англоязычными .....	308

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ СИСТЕМ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ**

<i>Александрова Н.Ш.</i> Непатологическое стирание языка (first language attrition) при становлении раннего естественного двуязычия .....	312
<i>Булатова Е.А.</i> Мысли о прежнем двуязычии .....	315
<i>Еливанова М.А., Семушина В.А.</i> Некоторые особенности освоения синтаксиса русского языка взрослыми китайцами .....	317
<i>Земляная Н.Н.</i> Освоение русских предложно-падежных конструкций носителями азербайджанского языка .....	323
<i>Кабина Е.С.</i> Препятствия на пути речевого онтогенеза инофона: освоение русских possessивных значений конструкции «У + родительный падеж имени» .....	326

<i>Мадден Е.</i> Многоязычные дети и русская грамота .....	330
<i>Мальцева Н.Г.</i> К понятию языковой аттриции .....	333
<i>Рингблом Н.</i> Intentionality as a key factor in Fostering Bilingual Proficiency: case study of a Swedish-Russian Bilingual Child .....	336
<i>Рогожкина Г.С.</i> Освоение детьми-инофонами правил конструирования количественно-именных сочетаний русского языка .....	338
<i>Топаж Н.</i> Definiteness and case as primary factors of detecting topical referents in narratives of Russian-German bilingual children .....	343
<i>Шульга Н.П.</i> Некоторые наблюдения над метаязыковой деятельностью детей, осваивающих русский язык как неродной в естественной языковой среде .....	346

### **РЕЧЬ РЕБЕНКА КАК ОБЪЕКТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

<i>Байер О.Н.</i> Ситуационная игра-коллаж как фактор повышения речевой коммуникативной активности старших дошкольников .....	349
<i>Богош А.М.</i> Компетентностный подход к формированию речевой личности дошкольника .....	352
<i>Васюкова Н.Е.</i> Речь воспитателя: дискурсивный аспект .....	355
<i>Зорька Н.Н.</i> К проблеме обучения русскому правописанию на основе учета его свойств .....	357
<i>Иванова Н.</i> Обучение иностранным языкам в болгарской школе и лекционный курс «Лингвистические особенности освоения иностранного языка в детском возрасте» в болгарском вузе .....	362
<i>Крутий Е.Л., Куринная А.Ф.</i> Влияние возраста реципиента на восприятие текста .....	365
<i>Лазаренко Н.И.</i> Преимущество в обучении дошкольников и младших школьников созданию описательных текстов .....	369
<i>Лапшина И.Н.</i> Словарная работа как компонент формирования у младших школьников орфографических навыков .....	372
<i>Родина Н.М.</i> Как говорить с дошкольниками по-английски .....	378
<i>Харченко Н.В.</i> Пути и способы обучения старших дошкольников монологу-рассуждению .....	382