

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2007

*Материалы международной конференции
(21–22 мая 2007 г. — Санкт-Петербург)*

210-летию РГПУ им. А.И.Герцена посвящается

«Златоуст»



2007

УДК 811.161.1

Проблемы онтолингвистики — 2007. Материалы международной конференции (21–22 мая 2007 г. — Санкт-Петербург). — СПб.: Златоуст, 2007. — 224 с.

Редакционная коллегия:
С.Н. Цейтлин (отв. редактор),
Т. А. Круглякова, М.А. Еливанова

Редактор: *А.В. Голубева*
Корректоры: *Н.В. Слободянюк, А.В. Хильчевич*
Оригинал-макет: *Л.О. Пащук*

ISBN 978-5-86547-450-0

© Коллектив авторов (текст), 2007
© ЗАО «Златоуст» (редакционно-издательское оформление, 2007)

Подготовка оригинал-макета: издательство «Златоуст».
Подписано в печать 04.09.2007. Формат 60x90/16. Печ. л. 14. Печать офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ
Код продукции: ОК 005-93-953005.

Лицензия на издательскую деятельность ЛР № 062426 от 23 апреля 1998 г.
Санитарно-эпидемиологическое заключение на продукцию издательства Государственной СЭС РФ № 78.01.07.953.П.001928.03.05 от 11.03.2005 г.

Издательство «Златоуст»: 197101, С.-Петербург, Каменноостровский пр., д. 24, кв. 24. Тел.: (7-812) 346-06-68, 703-11-54; факс: (7-812) 703-11-79; e-mail: sales@zlat.spb.ru, editor@zlat.spb.ru; <http://www.zlat.spb.ru>.

Отпечатано с готовых диапозитивов в типографии «Престо».
С.-Петербург, ул. Казанская, д. 5.

Введение

21–22 мая 2007 года в РГПУ им. А.И.Герцена состоялась международная конференция, посвященная проблемам детской речи (онтолингвистики). Конференции по детской речи проводятся в Санкт-Петербурге ежегодно и организуются сотрудниками кафедры детской речи. Большая часть участников – члены постоянно действующего семинара по детской речи, руководимого С.Н. Цейтлин.

В этом году конференция проводилась при Российском государственном педагогическом университете (и была посвящена его 210-летию), при содействии Петербургского лингвистического общества. Проведение конференции осуществлялось в рамках проекта «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий в социальной сфере».

Открылась конференция презентацией книги классика отечественной онтолингвистики А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи». Первое издание этой работы было осуществлено в 1961 году и давно стало библиографической редкостью. Представленное в рамках конференции издание — второе. Было зачитано обращение к участникам конференции хранительницы его наследия Е.С. Скобликовой и подготовлена небольшая выставка, связанная со 110-летием со дня рождения А.Н. Гвоздева.

Пленарное заседание открыла С.Н. Цейтлин. Среди выступивших на пленарном заседании были М.Б. Елисеева (диагностика речевого развития, лексикон), Г.Р. Доброва (проблемы освоения ребенком персонального дейксиса, возрастная социоллингвистика), Е.И. Исенина (проблемы коммуникации детей, в том числе — на дословесном этапе), М.Д. Воейкова (освоение ребенком грамматики), И.Г. Овчинникова (проблемы детского дискурса). В конференции приняли участие и зарубежные гости: Д. Маркус, М.А. Калтыгина (Рига, Латвия), Л.А. Калмыкова, Н.В. Харченко, С.Д. Демьяненко (Переяслав-Хмельницкий, Украина). Были представлены доклады, которые основаны на совместных исследованиях отечественных (Т.В. Черниговская и ее ученики) и американских и шведских ученых.

Представленные на конференции доклады были посвящены самым разнообразным проблемам: особенностям детского лексикона, освоению грамматики, звуковому строю детской речи, языковой рефлексии, детскому двуязычию, освоению русского языка инофонами, освоению детьми письменной формы речи и т. д. В конференции приняло участие более 60 человек, приехавших из Москвы, Иваново, Перми, Владивостока, Орла, Череповца, Саратова, Воронежа, Челябинска и других городов.

Закончилась конференция круглым столом, на котором в теплой, дружественной обстановке участники обсуждали перспективы развития лингвистики детской речи в XXI веке, а также представленность данной проблематики в учебных курсах, входящих в программы подготовки филологов, дефектологов, психологов, педагогов. Все участники конференции сошлись во мнении, что знание того, каким образом ребенок осваивает свой родной язык, занимает весьма существенное место в профессиональной компетенции специалистов самого разного профиля.

В данном сборнике представлены материалы конференции.

Е.В. Абросова (Санкт-Петербург)

Усвоение в онтогенезе предложно-падежных конструкций, представляющих собой свернутую пропозицию

Грамматическая категория падежа имени существительного занимает особое положение среди других именных грамматических категорий, поскольку отличается более тесной связью с формально-смысловой организацией единиц синтаксического уровня. В этой связи исследование падежных форм предполагает обращение к понятиям синтаксического строя предложения. С позиции семантического синтаксиса изучение падежных форм существительного может вестись с учетом соотношения глубинной семантической и поверхностной синтаксической структуры высказывания. Известно, что падежные формы не всегда выступают в предложении как участники ситуации, пропозитивное содержание которой представлено предикатом, но также могут заключать в себе пропозицию, имплицитно указывать на самостоятельную ситуацию. В таком случае пропозитивное содержание передается падежной формой в свернутом виде, при этом нарушается изоморфизм между поверхностной синтаксической и глубинной семантической структурой предложения.

Целью нашего экспериментального исследования было установить характер освоения различных падежных семантических функций в онтогенезе, реализующихся как в моно-, так и в полипредикативной семантической структуре предложения. В эксперименте приняли участие дошкольники 4–6 лет (60 чел.) с нормальным речевым развитием (НРР) и общим недоразвитием речи (ОНР). Испытуемым предлагалось составить предложения или закончить начатое экспериментатором предложение с опорой на сюжетные картинки, каждая из которых задавала определенные семантические отношения, которые могут быть выражены посредством падежных форм имени существительного. Описание ситуаций, требующих обращения к полипредикативным предложениям, предполагало возможность различного соотношения поверхностной и глубинной структур: как их изоморфного соответствия, так и свернутого представления пропозитивного содержания посредством падежных форм.

Анализ экспериментальных данных показал, что наряду с широким использованием предложно-падежных сочетаний пропозитивного содержания для речи детей обеих групп характерно также употребление полипредикативных предложений, поверхностная синтаксическая структура которых изоморфна глубинной семантической. Например, для выражения адресатно-целевого значения (*Девочка сделала кормушку для птиц*) дети в ряде случаев использовали не предложно-падежную конструкцию, а придаточное цели с союзом *чтобы* или сложносочиненное предложение (НРР — 6,7%, ОНР — 13,3%): *Девочка сделала кормушку, чтобы птичек кормить* (Женя А., ОНР, 4.1)¹, *Девочка сделала кормушку, и птички прилетят* (Илья Б., ОНР, 4.11). При передаче сложного целе-временного значения (*Белка делает запасы на зиму*) испытуемые помимо предложно-падежных конструкций также использовали сложные предложения: *Белка делает запасы, чтобы кушать зимой* (Ангелина Б., НРР, 6.2). В данном случае к конструкциям с изоморфной глубинной и поверхностной структурами прибегали прежде всего дошкольники с ОНР (20%), дети с ННР к ним практически не обращались (3,3%). При выражении семантических отношений причины (*Мама ругает мальчика за двойку*) дети часто использовали не сочетание винительного падежа с предлогом *за*, а придаточное предложение причины (НРР — 46,6%, ОНР — 76,6%): *Мама ругает мальчика, потому что он получил два* (Рома Г., ОНР, 6.5); *Мама ругает мальчика, что ему поставили два* (Сереза Я., ОНР, 6.0). Такая тактика ответов была более характерна для дошкольников с ОНР, которые строили синтаксически сложные предложения более чем в 1,5 раза чаще.

Использование дошкольниками придаточных предложений при передаче семантических отношений цели и причины и «отказ» от употребления падежных форм можно объяснить с позиции теории функциональной грамматики. В функционально-семантическом поле категории обусловленности сложноподчиненные предложения являются основным средством выражения данной семантики, предложно-падежные же сочетания занимают в нем периферическое положение, репрезентируя пропозитивное содержание обусловленности имплицитно.

В то же время полученные экспериментальные данные показывают, что обращение к «развернутым» полипредикативным конст-

¹ Здесь и дальше возраст ребенка обозначен следующим образом: первая цифра означает количество лет, вторая — количество месяцев.

рукциям наблюдается в речи детей и при передаче таких семантических категорий, для которых падеж выступает в качестве основного способа выражения в соответствующем функционально-семантическом поле. Так, объектные отношения (*Девочка хвастается игрушками; Мальчик мечтает о собаке*) дети передавали в ряде случаев посредством сложноподчиненного предложения с изъяснительным придаточным: *Девочка хвастается, что у нее кукла* (Маша С., НРР, 6.4); *Мальчик мечтает, чтобы у него была собака* (Ваня С., ОНР, 5.2) или с помощью простых инфинитивных предложений, в которых включенное предложение было свернуто до инфинитива с зависимыми словами: *Мальчик мечтает завести щенка* (Миша Л., НРР, 5.11); *Мальчик мечтает иметь собаку* (Маша Ш., НРР, 4.8). В последнем случае осуществляется «свертка» семантической структуры, но не столь «кардинальная», как в предложении *Мальчик мечтает о собаке*, где предикатное выражение в синтаксической структуре представлено только своим актантом. При этом важно, что у детей обеих групп практически не вызывало затруднений употребление предложно-падежных конструкций в той же семантической функции в монопредикативных предложениях (*Девочка заботится о щенке; Мальчик ухаживает за лошадью*).

Таким образом, «игнорирование» падежных форм определяется общей тенденцией к использованию предложений с изоморфными глубинной и поверхностной структурами. Употребление предложно-падежных сочетаний, а не отдельного придаточного предложения, требует сформированности навыков свертывания глубинной семантической структуры.

Большой удельный вес конструкций, передающих пропозитивное содержание, расчлененно в ответах дошкольников, отстающих в речевом развитии, демонстрирует не случайное предпочтение детьми одного из возможных способов выражения определенного содержания, а закономерный характер их появления, обусловленный несформированностью механизма свертывания глубинных семантических структур.

Таким образом, становление категории падежа существительного в онтогенезе тесно связано с развитием грамматического компонента языковой способности в целом: усвоение предложно-падежных конструкций со свернутой пропозицией невозможно без овладения соответствующими трансформационными правилами.

Е.А. Аввакумова, Н.А. Рякина (Барнаул)

Становление фонетической системы (на материале речи одного ребенка)

В статье «Значение изучения детского языка для языкознания» А.Н. Гвоздев отмечает, что данные детского языка: 1) дают очень яркие подтверждения выводов, сделанных на основе других методов исследования, 2) позволяют сделать и такие выводы, которые невозможно обосновать при помощи других методов» [Гвоздев 1999: 5]. В частности, изучение фонетики детской речи помогает освещать вопрос о классификации звуков речи по их артикуляционным признакам, приведенной Ф. де Соссюром.

В настоящее время наметился ряд направлений в изучении онтолингвистики. С.Н. Цейтлин предлагает различать «три направления онтолингвистических исследований: 1) изучение освоения родного языка тем или иным конкретным ребенком; 2) исследование общих закономерностей освоения одного языка разными детьми; 3) выявление общих закономерностей освоения разными детьми разных языков» [Цейтлин 2004: 275]. В своей работе мы будем преимущественно придерживаться первого направления: изучение освоения фонетической системы родного (русского) языка Колей Р. в возрасте от 8 месяцев до 2 лет 6 месяцев и сопоставление результатов, достигнутых этим ребенком, с общими закономерностями, выведенными исследователями ранее.

Несмотря на ряд значительных работ в области изучения становления фонетической системы детей (А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин, Г.И. Богомазов), пока ощущается недостаток практических исследований по данному вопросу. Еще А.Н. Гвоздев в статье «Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка» (1948 г.) указывал на недостаточное количество дневниковых записей развития речи детей, на то, что имеющиеся дневниковые записи далеко не всегда отвечают требованиям, которые желательно выполнять, чтобы их можно было использовать «по вопросам фонетики» [Гвоздев 2004: 83]. С момента выхода данной статьи прошло почти 60 лет, но высказанные А.Н. Гвоздевым мысли о недостаточности материала остаются актуальными и в наши дни. Внимательное наблюдение за развитием речи одного ребенка может добавить ряд фактов по теории фонетики детской речи либо даже опровергнуть сделанные ранее выводы.

Коля Р. родился 13 сентября 2003 года. Коля — единственный ребенок в семье, мать — учитель русского языка и литературы, отец — механизатор. Семья живет в селе. С 2.2 мальчик посещает детский сад.

Систематическое наблюдение за речью Коли Р. было начато, когда ребенку исполнилось 8 месяцев. С этого времени мать вела дневник, где записывались все дословесные голосовые реакции. Когда ежедневно в речи ребенка стало появляться столько новых слов, что их просто физически невозможно было записать, все внимание было сосредоточено на фонетических явлениях. Дневник велся по образцу работы А.Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений» [Гвоздев 1981], ставшей классическим примером ведения дневниковых записей в онтолингвистике, и по образцу современных дневников [Две девочки... 2001].

Прежде чем приступить к описанию становления речи Коли Р. в период от 8 месяцев до 2 лет 6 месяцев, кратко охарактеризуем имеющийся ранее набор голосовых реакций. Первой стадией развития языка любого ребенка является стадия крика. Коля закричал сразу после рождения. Характерно то, что еще в возрасте нескольких дней он не плакал, а именно кричал, требовал. На втором месяце у Коли можно было по крику различить, какая причина вызвала голосовую реакцию: хочет он есть, или его нужно переодеть, или же ребенок просто захотел на руки. Стадия крика не завершилась и к концу указанного периода, хотя крик приобрел иной характер, так как ребенок стал старше. В некоторых случаях именно крик является реакцией на раздражитель. Это, например, крик боли, протеста, требования и тому подобные.

Спустя несколько дней мальчик начал гулить. Первым появился звук [а]. Гуление сопровождало у Коли положительные эмоции, когда ребенок был сытым, сухим, общался с мамой. В этот период Коля начинает наблюдать за движениями рта говорящего взрослого, перекликаться со взрослым. Гуление у ребенка усиливается, появляются сочетания квазизвуков: [гу'-у], [б'э]. Примерно к 4 месяцам появляются более сложные квазизвуковые сочетания — свирель: [а-у-а], [а-э]. Около 7 месяцев Коля начинает лепетать. Сначала он издает короткие вокализации, внешне напоминающие собой сочетания согласный + гласный. Постепенно лепет усложняется: возникают все новые и новые сочетания псевдозвуков, удлиняются вокализации, появляются цепочки из нескольких одинаковых псевдослов. Кроме того, различается лепет, когда ребенок «разговаривает»

со взрослым (здесь квазизвуки произносятся более отчетливо), и лепет «для себя», который состоит из менее определенных квазизвуков, часто звуков, не имеющих в русской фонетической системе, напоминающих бульканье, шелканье, звуки, издаваемые птицами. К 8 месяцам наблюдается повторение слогов с разнообразными интонациями — модулированный лепет.

Первое слово-предложение у Коли Р. появилось в 0.08.18. Это слово [атбта] — Наташа (имя матери). Прежде чем сказать его, Коля несколько дней произносил в лепете цепочки квазислогов: [а-та-та-та]. В 0.08.24. как вариант появилось [натбта]. Постепенно эти сочетания обогатились новыми значениями, стали использоваться как псевдослова. Кроме обращения к матери, у звукокомплекса появились значения конкретной просьбы, требования вообще, «победного» возгласа. Этот процесс начался тогда, когда уехала бабушка, которая учила Колю так обращаться к матери. Спустя несколько месяцев ребенок вообще перестал использовать это сочетание, забыл его. Вновь возникло [натбта] как имя матери в 2.05.00.

До двух лет активный словарный запас Коли Р. пополнялся очень медленно. У ребенка не было большой надобности говорить, поскольку он один жил среди большого числа взрослых. Мальчику уделялось очень много внимания и времени, большинство его желаний выполнялось еще до того, как он эти желания осознает. Пассивный словарный запас Коли Р. в это время был достаточно обширен, о чем свидетельствуют дневниковые записи матери.

Появление звуков в продуктивной речи Коли Р. в целом соответствует последовательности появления звуков в речи детей, выявленной исследователями. Наблюдается **одно отличие**: первыми у Коли Р. были твердые переднеязычные согласные, а не губные. Возможно, это связано с активным и целенаправленным воздействием взрослых, учивших ребенка произносить конкретные слова с этими звуками.

К 2.6 Коля Р. освоил не все согласные русской фонетической системы. Это соответствует мнению исследователей о том, что ребенок в состоянии артикулировать все звуки русского языка только после 3 лет. За время наблюдения у Коли Р. были зафиксированы все фонетические процессы, которые выделяют исследователи детской речи: пропуск трудных для артикуляции звуков, субституция звуков, сокращение групп согласных, дистантная ассимиляция, метатезис, слоговая элизия, редупликация, добавление согласных. Данные фонетические процессы функционируют в речи Коли Р. в соответствии

с законами, выявленными учеными. Встречаются незначительные и часто однократные нарушения, которые отмечены в данной работе и объяснены.

Таким образом, наблюдение над речью Коли Р. в возрасте от 0.8.0 до 2.6 в целом подтвердило теоретические положения, намеченные исследователями детской речи. Некоторые отличия в становлении фонетической системы данного ребенка объясняются индивидуальными особенностями его характера и воспитания и не могут повлиять на изменение целостного представления о процессе развития речи ребенка.

Изучения речи одного ребенка явно недостаточно для того, чтобы делать фундаментальные заключения. Поэтому одна из первоочередных задач, стоящих перед исследователями детской речи, заключается в сборе большого количества данных о разных детях, их систематизации и обобщении речи.

Литература

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

Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания // Детская речь: Хрестоматия. Ч. III / Сост. С.Н. Цейтлин. — СПб., 1999.

Две девочки: Соня и Надя // Дневниковые записи / Сост. О.А. Юнтунен, О.Б. Сизова. Отв. ред. С.Н. Цейтлин. — СПб., 2001.

Цейтлин С.Н. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистических исследований. — СПб., 2004.

Е.В. Асташова (Санкт-Петербург)

Экспериментальные методики в исследовании коммуникативной компетенции детей

Цель доклада состоит в том, чтобы описать наиболее распространенные экспериментальные методики, которые используются для сбора материала в исследованиях, посвященных формированию коммуникативной компетенции у детей в отношении директивных речевых актов¹; обсудить достоинства и недостатки этих методик; выбрать одну или несколько из них в качестве основы, на которой будет разработана собственная экспериментальная методика, позволяющая провести корректное сравнение компетенции дошкольников разного возраста в отношении директивных речевых актов.

Экспериментальные методики, используемые в исследовании коммуникативной компетенции детей, можно условно разделить на две большие группы.

К первой группе относятся разного рода монологические ролевые игры. Суть этой методики заключается в том, что до эксперимента разрабатываются сценарии нескольких ситуаций, в каждой из которых варьируются социальные переменные, которые предположительно будут влиять на речь испытуемых. В ходе эксперимента испытуемых просят представить себя в определенной ситуации и спрашивают, что бы они сказали в этих обстоятельствах. Эта методика используется в исследованиях речи детей старшего дошкольного и школьного возраста [James 1978].

Ко второй группе относятся эксперименты, в ходе которых исследователь пытается создать ситуацию, более или менее приближенную к естественному взаимодействию и провоцирующую появление нужного ему речевого акта.

К этой группе относятся, во-первых, эксперименты, в которых в качестве адресата используется кукла. Сам эксперимент построен следующим образом. Ребенку сообщается, что у куклы есть какие-то интересные предметы или она может делать какие-то необычные вещи. Ребенка просят сказать что-нибудь кукле, чтобы получить каждый из предметов или сказать что-нибудь ей, чтобы она продемон-

¹ Имеются в виду не все речевые акты, отнесенные к классу директивов Дж. Р. Серлем [Серлем 1986], а только просьбы и команды.

стрировала то, что умеет делать [Spekman and Roth 1985]. Во-вторых, к этой же группе относятся эксперименты, в ходе которых ребенку предлагается собрать пазл. При этом все детали пазла отдаются другому участнику эксперимента — адресату. Экспериментатор может выбирать, кто будет этим адресатом — сверстник или взрослый. При инструкции ребенку говорят, что ему нужно попросить детали у адресата, чтобы собрать пазл [Bock and Hornsby 1981].

Идеальная методика сбора материала, с точки зрения исследователей в области прагматики, должна учитывать две вещи. Во-первых, материал должен появляться в таких ситуациях, в рамках которых исследователь имеет возможность контролировать социальные и контекстуальные переменные и манипулировать ими для тестирования гипотез. Во-вторых, ситуация должна быть такой, чтобы испытуемые могли говорить свободно и спонтанно, не осознавая, что их речь является объектом изучения. Другими словами, «контроль над ситуацией со стороны исследователя, в рамках которой испытуемые говорят, должен совмещаться с отсутствием контроля над их речью, т.е. над тем, что и как они говорят» [W. Turnbull цит. по Lin 2005: 82]. В рамках подобной методики исследователь должен найти среду, в которой интересующие его речевые акты появляются естественным образом и с высокой частотностью.

Среди рассмотренных выше методик в наибольшей степени приближенной к идеальной оказывается методика с пазлами, поэтому она была выбрана за основу для собственного эксперимента.

Основная идея состояла в том, что каждый из участников эксперимента (два или три человека) должен собирать свой пазл. При этом детали их пазлов должны быть каким-то образом перемешаны, чтобы участники были вынуждены обращаться друг к другу за ними. Предполагалось, что каждый ребенок-испытуемый должен взаимодействовать со знакомым сверстником и незнакомым взрослым. Поскольку без практической проверки было не совсем ясно, как именно следует организовать взаимодействие участников¹, было

¹ Во-первых, возник вопрос, как лучше провести эксперимент — в один или в два этапа, т.е. должен ли ребенок одновременно общаться со сверстником и взрослым, или лучше сделать так, чтобы на первом этапе ребенок общался только со сверстником и, например, через неделю только со взрослым. Во-вторых, было не совсем ясно, как именно перемешать детали, если взаимодействие будет осуществляться между двумя участниками, а не тремя. Можно перемешать детали таким образом, что оба будут вынуждены обращаться друг к другу, т.е. участники будут находиться в одинаковой, или

придумано три основных варианта проведения эксперимента. Для того чтобы выяснить, какой из них окажется наиболее удобным для дальнейшей работы, в одном из детских садов Санкт-Петербурга был проведен предварительный эксперимент. Этот эксперимент показал, что наиболее удобным является один из трех вариантов, от двух других следует отказаться.

В соответствии с этим вариантом эксперимент следует организовать в два этапа с недельным интервалом. Экспериментальная ситуация при этом является симметричной, т.е. оба участника эксперимента вынуждены обращаться друг к другу за недостающими деталями. На первом этапе в качестве адресата выступает знакомый сверстник, на втором — незнакомый взрослый. Экспериментатор дает участникам два разных пазла. Детали этих пазлов перемешиваются таким образом, что каждый участник получает половину деталей от своего пазла и половину деталей от чужого пазла.

В ходе предварительного эксперимента обнаружили некоторые технические сложности, которые негативно влияют на качество материала. Устранить их можно следующим образом. Во-первых, нужна предварительная работа с каждым ребенком. Цель ее заключается в том, чтобы дети могли без затруднений называть детали пазлов и понимали, как себя вести в ходе эксперимента, когда у них не хватает нужных деталей. Во-вторых, чтобы сделать директивы естественной необходимостью для участников эксперимента, нужно изменить местоположение последних относительно друг друга. Для того чтобы исключить случаи, когда ребенок, обнаружив у себя деталь соседа, отдает ее, можно представить экспериментальную ситуацию как игру-соревнование: тому участнику, который быстрее соберет пазл, полагается приз. В-третьих, при объяснении задания

симметричной, ситуации, когда оба зависят друг от друга. С другой стороны, можно перемешать детали таким образом, что обращаться за недостающими деталями вынужден будет только один участник, в этом случае ситуация будет асимметричной. В-третьих, возникла еще одна идея немного усложнить экспериментальную ситуацию и сделать ее более интересной с исследовательской точки зрения. Эта идея состояла в том, чтобы дополнительно создать в ходе эксперимента такую ситуацию, которая спровоцирует конфликт интересов. Например, тому и другому участнику нужна какая-то деталь, но она только одна. Предполагалось, что такая ситуация может спровоцировать появление повторных директивов со стороны того, кому эта деталь не досталась.

и в ходе эксперимента экспериментатору следует избегать слов «попроси» / «скажи», которые ассоциируются с просьбой и командой, и, соответственно, с теми языковыми формами, которыми выражаются эти иллокутивные акты.

Литература

Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. — Вып. 17: Теория речевых актов. — М., 1986. — С. 170–194.

Bock J. K. and Hornsby M.E. The development of directives: how children ask and tell // Journal of Child Language. — 1981. — V. 8 — P. 151–163.

James S. L. Effect of Listener Age and Situation on the Politeness of Children's Directives. // Journal of Psycholinguistic Research. — 1978. — V. 7. — P. 307–317.

Spekman N., J. and Roth F., P. Preschool Children's Comprehension and Production of Directive Forms // Journal of Psycholinguistic Research. — 1985. — V. 14 (3). — P. 331–349.

Lin H.H. Contextualizing linguistic politeness in Chinese – a socio-pragmatic approach with examples from persuasive sales talk in Taiwan Mandarin: PhD Dissertation, The Ohio State University. — 2005.

Я. Э. Ахапкина (Санкт-Петербург)

**От настоящего актуального
к настоящему вневременному:
дифференциация разновидностей
темпоральной семантики***

1. Обозначение действия на раннем этапе речевого онтогенеза осуществляется при помощи несобственно глагольных единиц: т. н. элементов «языка нянь» (*бух, ням*) и застывших — как будто замороженных, т. е. не вступающих в грамматические противопоставления, — форм глагола, почерпнутых из инпута (*дай, дать, дал*). Неперативная семантика представлена констатацией наблюдаемого события (*бах* — о только что упавшем предмете или о предмете, падающем на пол в момент речи). Видо-временная характеристика таких ассертивных высказываний синкретична, одна и та же лексическая единица выражает и перфектное, и актуальное значения, аспектуальная разница между которыми говорящим еще не осознается, не подразумевается и, соответственно, никак не маркируется.

2. Следующая фаза становления глагольности включает сосуществование форм настоящего времени глаголов НСВ со значением конкретного, наблюдаемого, длящегося в момент речи действия — прототипического настоящего актуального (*бежит*) и форм прошедшего времени глаголов СВ с перфектной семантикой (*упал*). Эту стадию речевого развития Н. В. Гагарина называет «периодом аналогий», поскольку грамматические формы не конструируются в процессе речепорождения, а воспроизводятся, будучи позаимствованными из инпута. Грамматических противопоставлений на этом этапе еще нет. От одной основы видовые пары не образуются. Однако первичное противопоставление семантики результативности и континуальности уже намечается.

3. Третий этап характеризуется расщеплением значений указанных форм (появляются такие семантические разновидности, как

* Исследование осуществлено благодаря «Фонду поддержки отечественной науки» (грант в номинации «Кандидаты наук» на 2007 год) и при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6) «Петербургская школа функциональной грамматики».

настоящее расширенное: *мами голиська балит* [у мамы горлышко болит], настоящее постоянное: *делива сидить, лястёт* [дерево сидит, растёт], аористическое значение у глаголов СВ в прошедшем времени: *кинул, подул*, а также возникновением новых: претеритальной (*бежал*) и футуральных (*буду лепить, придет*).

4. Семантика временной нелокализованности, или ВНЛ (преимущественно узуальности, в первую очередь конкретно-субъектной, но также и простой повторяемости, и вневременности), возникает в детской речи в тот период, когда уже сформировано первичное противопоставление прошедшего, настоящего и будущего; возникло представление об обобщенности действия (есть аористическое значение у форм прошедшего времени, а также значения настоящего расширенного и настоящего постоянного у презенсных форм); появилась возможность формулировать сообщение без привязки к актуальной наблюдаемой ситуации.

5. В таблице указаны границы интервала между началом периода аналогий (возникновением значения временной локализованности, или ВЛ) и появлением семантики ВНЛ у 13 детей (интервал составляет от 1 до 8 месяцев).

Ребенок	Границы интервала между появлением ВЛ и ВНЛ
Аня С.	1.10–2.01.19 (3,5 месяца)
Егор А.	2.01/2.02–2.02/2.03 (1 месяц)
Женя Г.	1.09/1.10–2.02 (4 месяца)
Максим Е.	1.09–1.09/1.10 (1 месяц)
Надя С.	1.08/1.09–2.04/2.05 (8 месяцев)
Наташа Ж.	1.11–2.07/2.08 (8 месяцев)
Оля М.	1.09–2.01/2.02 (4,5 месяца)
Саша Е.	2.00–2.01/2.02 (2 месяца)
Саша С.	1.09–1.09/1.10 (1 месяц)
Соня Ю.	1.08–1.10 (2 месяца)
Витя О.	2.04–2.05 (1 месяц)
Варя П.	1.06–1.07 (1 месяц)
Сереза А.	1.07–1.08/1.09 (1 месяц)

А. Е. Ачимова (Пермь)

Глагольные формообразовательные инновации в речи детей 5–7 лет (на материале английского языка)

Анализ образования форм прошедшего времени правильных и неправильных глаголов стал важным ключом к пониманию механизмов, которые лежат в основе человеческого языка и познания [Huang, Pinker 2005]. Интерес к изучению глагольной морфологии в английском языке не угасает на протяжении 40 лет. Это происходит в силу того, что в английском очевиден контраст между образованием форм прошедшего времени правильных глаголов путем добавления *-ed* и образованием форм неправильных глаголов, кажущимся абсолютно непредсказуемым [Marslen-Wilson, Tyler 2006].

Исследование посвящено анализу факторов, определяющих появление формообразовательных инноваций в речи англоязычных детей 5–7 лет. К таким факторам мы относим частотность единицы в инпуте, регулярность формообразовательной модели, частотность модели и фонетические характеристики слова. Анализ названных факторов необходим для понимания механизмов, которые действуют при образовании глагольных форм.

Материалом для исследования послужили рассказы детей из хрестоматии «The Folkstories of Children» [Sutton-Smith 1981], а также представленные в базе данных CHILDES расшифровки записей речи англоязычных детей.

В качестве инпута для 5–7-летнего ребенка выступает устная речь окружающих его людей, причем это не только речь, обращенная к нему. Данные об инпуте мы извлекали из частотного словаря, составленного на основе устной части Британского Национального Корпуса.

Среди моделей, по которым были образованы инновации, можно выделить две основные группы. Это модель правильных глаголов и модели неправильных глаголов.

Наиболее распространенной инновацией было конструирование форм прошедшего времени неправильных глаголов по модели правильных (основа + *ed*): *stealed* (вместо *stole* ‘украл’), *knowed* (*knew* ‘знал’) и др. Частотный словарь содержит 224 правильных глагола в

форме простого прошедшего времени. Неправильные глаголы тоже поддаются группировке (ср. *ring* — *rang* ‘звонить’, *sing* — *sang* ‘петь’, *drink* — *drank* ‘пить’). Тем не менее, такие группы являются значительно менее регулярными: они насчитывают в среднем по 3–4 пары форм глаголов. Очевидно, что модель образования форм прошедшего времени правильных глаголов действительно является высоко регулярной. Таким образом, высокая регулярность модели правильных глаголов обуславливает наличие в детской речи большого числа инноваций, созданных по данной модели.

Можно было бы предположить, что формы, обладающие большей частотностью, менее подвержены инновациям. Однако частотность далеко не всегда является фактором, определяющим успешность овладения языковой единицей [Цейтлин 2000]. Так, форма *knew* ‘знал’ имеет частотность 168 ipm, тем не менее, *knowed* все же встречается в детской речи. Возникают даже такие инновации, как *comed* [Pinker 1991], ср. *came* ‘пришел’ — 473 ipm.

Несмотря на серьезное влияние, которое оказывает фактор регулярности на выбор модели, существуют случаи, не интерпретируемые как результат его воздействия. Несколько детей употребили форму *brang* вместо *brought* ‘принес’. Вероятно, такая форма конструировалась по модели неправильных глаголов *ring-rang*, *drink-drank* [Pinker 1991]. Класс типа *bring-brought* включает 4 пары (*bring-brought* ‘приносить’, *buy-bought* ‘покупать’ и др.). Другие члены группы обладают очень низкой частотностью (меньше 1 ipm) и, вероятно, не могут оказать серьезного влияния на процесс освоения глагольной системы ребенком. К группе *ring-rang* принадлежит только одна частотная пара. Степень регулярности формообразовательной модели не является здесь значимой.

Анализ частотности конкретной формы также не объясняет, почему оказывается возможной форма *brang*. Форма *brought* встречается в текстах корпуса 143 раза, тогда как *rang* — 40 раз.

Мы предполагаем, что в нашем случае дети обращаются к модели *ring-rang*, поскольку формы *ring* и *bring* очень близки фонетически. Подобный принцип корреляции парадигм можно наблюдать еще в нескольких парах английских глаголов. Например, *come* ‘приходить’ и *become* ‘становиться’, имеющие значительную общую часть, одинаково образуют формы прошедшего времени, соответственно *came* и *became*. Аналогично соотносятся глаголы *stand* ‘стоять’ и *understand* ‘понимать’.

Подводя итоги, отметим, что фактор регулярности формообразовательной модели является существенным при разграничении двух больших классов: правильных и неправильных глаголов. Однако этот фактор не оказывает влияния на выбор парадигмы внутри класса неправильных глаголов. Иными словами, если ребенок чувствует, что форма глагола образуется не по модели правильных глаголов, он выберет одну из менее регулярных моделей. И выбор уже не будет подчиняться фактору частотности. Так, в нашем материале ведущим оказалось влияние фонетических характеристик единицы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что ребенок пытается выстроить системность в языке и между классами глаголов, и внутри непродуктивных классов глаголов, где с точки зрения «взрослой грамматики» нет правил. Это свидетельствует о возможной искусственности разделения лексики и грамматики и демонстрирует вероятностную организацию ментальной языковой системы.

Полученные данные могут служить аргументом в пользу подхода, в котором ведущая роль в освоении языка отводится инпуту, а не врожденным знаниям, т.е. usage-based approach [Bates&Goodman 2001, Tomasello 2003].

Литература

- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. — М., 2000.
- Bates E. and J. C. Goodman.* On the Inseparability of Grammar and the Lexicon: Evidence from Acquisition // In: Tomasello M. & E. Bates (eds.) Essential readings in developmental Psychology. — Oxford, 2001. — P. 134–162.
- Huang Y.T., Pinker S.* Semantic, phonological, and lexical influences on regular and irregular inflection // Annual meeting of the Cognitive Science Society, Stressa, Italy, July 21–23. — 2005.
- Marslen-Wilson William D. Tyler Lorraine K.* The lexicon, grammar, and the past tense: dissociation revisited // Beyond Nature-Nurture: Essays in Honor of E. Bates. — Mahwah, New Jersey, 2005. — P. 263–279.
- Pinker S.* Words and Rules. — New York, 1991.
- Sutton-Smith B.* (ed.) The Folk stories of Children. — Philadelphia 1981.
- Tomasello M.* Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. — Cambridge, 2003.

Л.В. Балашова (Саратов)

Метафора и языковая картина мира школьника: сопоставительный аспект (на материале ученического жаргона XIX и XX вв.)

Язык является основным средством экспликации элементов концептуальной картины мира, что получает отражение в языковой, или «наивной», картине мира [Апресян 1995]. При этом исследователи не исключают возможности существования большого количества таких картин. В частности, принципиально противопоставлены картина мира взрослого человека и ребенка, национальная картина и картины отдельных стратов [Постовалова 1988: 32]. Особую роль здесь играет метафора, которая в последние десятилетия рассматривается не только как средство номинации, но и как вербализованный способ мышления.

Если рассмотреть метафорическую составляющую ученического жаргона в XIX в. и XX в., то можно выявить как общее, так и различное в составе метафор, в источниках метафоризации, в формируемых на этой основе картинах мира школьников XIX в. и XX в.

Так, в обоих вариантах жаргона регулярно именуется учебный персонал — директор, учитель, воспитатель (XIX в.: *амфибия, зверь, локомотив, тараканиус, синий настух*; XX в.: *бабуля, хозяин, Али-баба и сорок разбойников, валенки, зверь, осиное гнездо, серпентарий*). В XX в. чаще используются переносные номинации преподавателей-предметников: русского языка — *точка, точка, запятая*, биологии — *амеба, биолошадь, пестик, хромосом*, военной подготовки — *воевода*, пения — *Баян Баяныч*. Очень активно метафорически характеризуются учащиеся с точки зрения места обучения (XIX в.: *говядина, грач*; XX в.: *букашка, гуж*), успеваемости («старательный ученик, отличник» — XIX в.: *медальон, зубрила, сливки*; XX в.: *борода, ботаник, букварь, череп*; «отстающий ученик» — XIX в.: *бородач, камчадал, корова, омега, пошехонец, чужестранка*; XIX в.: *букварь, герой нашего времени, хвостун, ягель*), а также неудовлетворительные оценки (XIX в.: *журавль, дубина, кол, лебедь*; XX в.: *банан, гусь, напильник, параша, паяльник, утка*); конфликтные ситуации на уроке, шпаргалки и др. В то же время жаргон XIX в. отражает кастовость отношений в школе, репрессивный тип воспитания. Это проявляется в номинациях

учеников отдельных классов (*девочки, звери, извозчики, кофейные,мышь, покрытый мхом*), новичков (*дикарь, дичь, малыш*), журналов-кондуитов (*скрижали Иуды*), телесных и других наказаний (*выдать горячих блинов, факельщик, сослать на Камчатку / Сахалин*).

Общее и различное можно обнаружить и при анализе источников метафоризации. Так, регулярно в обоих вариантах жаргона используются артефакты, зоонимы, флористическая лексика, антропонимы, социальная лексика. Различия проявляются в социальной культурной составляющей метафорического поля. Например, в XIX в. регулярно используются грецизмы, латинизмы, церковнославянизмы, символика цвета (*амурчик, омега, вареная говядина, кофейные*); в XX в. — социальные реалии этого времени (ср.: *Борман, Мюллер, Павлик Морозов*), звуковая метафора (ср.: *о боже!* ‘урок ОБЖ’).

В целом, картина мира школьника XIX-XX вв. отражает негативное отношение к школе, причем в XX в., несмотря на либерализацию обучения, данная тенденция проявляется не менее последовательно (ср.: ‘школа’ — *говназия, концлагерь*, ‘учитель’ — *Борман, Мюллер*, ‘звонок на урок’ — *бухенвальдский набат*, ‘дорога из школы’ — *светлый путь*).

Литература

Анищенко О.А. Словарь русского школьного жаргона XIX века. — М., 2007.

Апресян Ю.Д. Избранные труды: В 2 т. — Т. 2. — М., 1995.

Вальтер Х., Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь школьного и студенческого жаргона. — М., 2005.

Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона. — М., 2006.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. — СПб., 2001.

Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. — М., 2004.

Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. — М., 1988.

Г.М. Богомазов (Москва)

Роль слога в деятельности правого и левого полушария в процессе усвоения родного языка ребенком

Усвоение различных форм родного языка ребенком связано с различными способами обработки и передачи информации. Сначала эти процессы связаны преимущественно с правым полушарием мозга, а потом более активно к процессам формирования и передачи информации подключается левое (доминантное) полушарие. Правое полушарие в основном обеспечивает эмоциональные формы общения, а левое — интеллектуальные. Вероятно, эти функциональные различия окончательно устанавливаются у ребенка в период перехода от детства к отрочеству.

В современной нейропсихолингвистике [Седов 2007] стремятся различать правополушарную и левополушарную грамматику. Вероятно, есть смысл различать правополушарную и левополушарную фонетику, обе они составляют единую паралингвистико-лингвистическую фонетику. В основе правополушарной фонетики лежат фонетические явления, которые обладают определенным эмоциональным паралингвистическим значением различной степени субъективной ценности [Винарская, Богомазов 2005]. В правополушарной фонетике звуки, слоги, ритмические структуры и другие фонетические явления призваны не выражать конкретные эмоциональные значения, а быть экспонентами любых лингвистических единиц с разными лингвистическими значениями.

Слог как базовая единица речевого общения используется как в правополушарной, так и в левополушарной фонетике, но выполняет различные функции. В правополушарной деятельности мозга слоги и состоящие из них ритмические структуры выступают в качестве экспонентов паралингвистических значений мажорного и минорного содержания средней и высокой субъективной ценности, отражая зонную организацию человеческих эмоций. При этом открытые слоги связывают свою судьбу с мажорными значениями средней (умеренной) субъективной ценности, а закрытые — с минорными значениями той же субъективной ценности. Закрытые слоги типа CVC, где C — любой согласный, а V — любой гласный, могут выра-

жать как мажорные, так и минорные паралингвистические значения, но высокой субъективной ценности. Нисходящие ритмические модели хореического типа выражают минорные значения умеренной субъективной ценности, а восходящие ритмические структуры ямбического типа — мажорные значения той же субъективной ценности. Трехсложные структуры типа амфибрахий (таТАга) способны выражать те и другие паралингвистические значения, но высокой субъективной ценности. Ведущим в слоге является гласный, тембр которого определяет характер паралингвистических значений. Гласные переднего ряда выражают мажорные значения, а лабиализованные гласные заднего ряда — минорные значения средней субъективной ценности. Гласный [a] способен выражать то и другое значение, но высокой субъективной ценности. Согласные способны лишь или усиливать, или ослаблять паралингвистическое содержание слога в целом. Так, переднеязычные и мягкие согласные способны усиливать мажорное или ослаблять минорное значение слога, а губные и заднеязычные усиливают минорные и ослабляют мажорные значения. Связь паралингвистических значений с конкретной ситуацией сходна в этом отношении со значениями местоимений в тексте. Личные местоимения обладают абстрактными функциональными значениями: я — это любой говорящий, ты — любой слушающий, а он — это тот, кто не участвует в разговоре. Абстрактными паралингвистическими значениями обладают все перечисленные выше компоненты. Однако местоимения в определенном контексте приобретают конкретное значение. Мы всегда имеем в виду конкретную личность, когда используем местоимения «я», «ты», «он» в определенном контексте. Также весьма неопределенное мажорное и минорное паралингвистическое значение той или иной фонетической формы, в том числе и слога, в конкретной ситуации приобретает определенную личностную окраску и обладает более конкретным эмоциональным содержанием, чем его минорная или мажорная характеристика.

В левополушарной фонетике слог и состоящие из слогов ритмические структуры преобразуются, приобретая новое функциональное содержание. Теперь ведущим в слоге становится согласный, а гласный подчиняет свои фонетические характеристики согласному, так как согласный отвечает прежде всего за выражение уникальных по своей природе лексических значений, а гласный за выражение грамматических значений, которые носят серийный и повторяющийся характер. Паралингвистические значения, связанные со сло-

гом и ритмическими значениями, преобразуются в лингвистические. Так, слог CVC, обладающий высокой субъективной ценностью в области паралингвистических значений, становится экспонентом для выражения типичной формы корня существительных (пап, мам, тетя и т.п.). Нисходящие ритмические структуры хорейского типа становятся типичной формой для русских существительных, а восходящие ритмические структуры ямбического типа — типичной формой для русских глаголов (данные Л.Г. Зубковой [1999]). Ранее слог был целостной единицей, не членимой на составляющие компоненты, теперь в нем выделяется гласный и согласный. При этом сначала согласные и гласные лишь потенциально связаны с морфемой, тогда возникает система фонем 1-й степени абстракции, т.е. фонемы щербовской фонологии, а затем гласные и согласные становятся подвижным элементом конкретной морфемы и на базе таких связей возникают фонемы 2-й степени абстракции, т.е. система фонем в понимании Московской фонологической школы. Окончательно двухуровневая фонологическая система у ребенка, овладевающего русским языком, складывается при завершении перехода от детства к отрочеству.

Однако формирование левополушарной фонетики не исключает деятельности правополушарной фонетики. Они успешно взаимодействуют при нормальном развитии ребенка. Паралингвистические значения не исчезают, а активно используются при эмоциональных формах общения ребенка, которые являются основными вплоть до перехода ребенка в классы средней школы. Количество слогов в слове и ритмическая структура слова детьми и взрослыми определяется по количеству гласных, т.е. на основе основных закономерностей правополушарной фонетики. Кроме того, в развитии ребенка наступает такой момент, когда слог стремится совмещать свои границы с морфемой. И этот период возникает в речи ребенка не случайно, так как в правополушарной фонетике слог постоянно является экспонентом определенных паралингвистических значений. Именно в этот период слог синкретичен, он совмещает в себе паралингвистические и лингвистические значения, т.е. на время ребенок оперирует изолирующим типом языка, сходным в какой-то мере с китайским. В этот период создаются особые условия для формирования системы фонем 2-й степени абстракции, которые реализуются в конкретных морфемах. Но флективный тип русского языка мешает дальнейшему развитию изолирующего типа языка в языковом сознании ребенка. Изолирующий тип языка, где основной еди-

ницей является слог, сменяется звукофонемным типом, где основной единицей является фонема, а слог становится автономной ритмической единицей. При этом под влиянием закономерностей правополушарной фонетики в образных текстах слог в два раза чаще совпадает с морфемой, чем в научных текстах информационного типа (в образных текстах слог совпадает с границами морфем в 24,4% случаев, а в научных — лишь в 10,5% случаев: данные в работах Л.Г. Зубковой, например, [2006]).

Таким образом, в детской и взрослой речи взаимодействуют основные закономерности правополушарной и левополушарной фонетики, связанные со слогом и другими фонетическими явлениями.

Литература

- Винарская Е.Н., Богомазов Г.М.* Возрастная фонетика. — М., 2005.
- Зубкова Л.Г.* Язык как форма. Теория и история языкознания. — М., 1999.
- Зубкова Л.Г.* Соотношение морфемы и слога в свете лексичности/грамматичности языка и его значащих единиц // Русистика и компаративистика. — М., 2006.
- Седов К.Ф.* Нейропсихолингвистика. — М., 2007.

А.А. Бондаренко (Санкт-Петербург)

**Гендерные различия в усвоении грамматики детьми
младшего дошкольного возраста
(по материалам Мак-Артуровского опросника)***

Под гендерными различиями мы понимаем (вслед за А.В. Кирилиной) различия, проявляющиеся в речи носителей языка, в зависимости от их биологического пола и социальной роли, выполняемой в обществе.

Исследование представляет собой результат анализа 42 Мак-Артуровских опросников (Фонд кафедры детской речи), отражающих речь детей от 1,5 до 3 лет. Работа велась в трех возрастных группах: первая — 18 месяцев; вторая — 24 месяца; третья — 36 месяцев. В каждую из групп включен речевой материал 14 детей — по 7 мальчиков и девочек. Выбор именно таких возрастных периодов обусловлен выдвигаемой нами гипотезой о том, что гендерные различия, обусловленные биологическими факторами, то есть принадлежностью к физиологическому полу, в речи детей проявляются наиболее ярко в период от начала формирования речи до 4 лет. Известно, что основы морфологии и синтаксиса формируются у детей именно за полтора года, поэтому данный возрастной период может служить отправной точкой для проводимого исследования.

Целью исследования было выявление гендерных различий (или констатация их отсутствия) в выбранных возрастных группах, соотношения этих гендерных различий в речи мальчиков и девочек и их изменения в зависимости от возраста.

По материалам опросника были проанализированы следующие речевые данные: количество слов (все тематические группы, заложенные в опроснике) разных частей речи — существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, звукоподражания; длина высказывания; наличие формально выраженных вопросов; отмеченные в речи детей грамматические формы (падеж и число существительных, время и лицо глагола).

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

1 возрастная группа — 18 месяцев

При сопоставлении данных обнаружено, что лексический запас девочек значительно превышает соответствующие показатели мальчиков. Особенно это заметно на материале существительных и прилагательных: у девочек их в 3 раза больше. В речи девочек данной возрастной группы уже появляются отрицание и различные средства выражения императивности, такие как формы «надо», «дай», глаголы в повелительном наклонении, притяжательные прилагательные. У мальчиков присутствуют только притяжательные прилагательные. Стоит отметить, что полученные нами ранее результаты лонгитюдных наблюдений дают несколько иную картину, согласно которой в речи мальчиков в 1.6.0 уже присутствуют формы отрицания и глаголы в повелительном наклонении, но в гораздо меньшем объеме, чем в речи девочек, так что данное отличие не является особенно принципиальным. Результирующие показатели, отображающие общую сумму высказываний каждого ребенка, позволили получить следующие цифры: у девочек общее количество высказываний 17, у мальчиков 8, то есть среднее количество высказываний у девочек — 2,7, а у мальчиков — 1,1.

Грамматика на данном возрастном этапе более развита у девочек, чем у мальчиков. Двусловные высказывания, по данным опросника, уже употребляют в речи 5 мальчиков из 7 и 5 девочек из 7. Самое длинное высказывание в речи детей обоего пола является трехсловным. Однако трехсловное высказывание отмечено в речи трех девочек и всего один раз в речи мальчика. Вводные слова у детей обоих полов отсутствуют. Следовательно, в речи мальчиков и девочек 18 месяцев на первый план выходят различия морфологические, а синтаксические менее ярко выражены.

2 возрастной период — 24 месяца

По количеству используемых существительных, глаголов и прилагательных мальчики почти достигают уровня девочек. При этом интересно, что число звукоподражаний у мальчиков увеличивается и существенно превосходит их количество у девочек. По данным опросника, за 6 месяцев словарный запас мальчиков увеличился на 80%, девочек — на 30%, за счет чего различия в активном лексиконе мальчиков и девочек практически стерлись. Следовательно, девоч-

ки идут эволюционным, плавным путем, а мальчики революционным, скачкообразным.

Девочки более активно употребляют такие формы, как «надо», «надо дать», «хочу», «буду». Мальчики же в 3 раза чаще употребляют глаголы в форме повелительного наклонения. Таким образом, уже в возрасте 2 лет мальчики и девочки из общего набора грамматических форм чаще используют различные формы, то есть выбирают разные языковые стратегии.

Вводные слова присутствуют в активном словаре у 2 девочек и полностью отсутствуют у мальчиков. Двусловные высказывания появляются к 24 месяцам в речи 5 мальчиков и 6 девочек. При этом значительными становятся расхождения в длине высказывания. Так, самое длинное предложение, отмеченное в речи девочек, состоит из 11 слов, тогда как у мальчиков — из 8. Подобное отмечают исследователи, занимающиеся гендерными различиями во взрослой речи: по данным Е.И. Горошко и А.В. Кирилиной, у женщин предложения длиннее, чем у мужчин. Таким образом, к двум годам более яркими и очевидными становятся именно синтаксические различия в речи мальчиков и девочек.

В целом для детей 2 и 3 лет характерно стирание гендерных различий на уровне морфологии и увеличение их на уровне синтаксиса.

Наиболее существенные результаты, полученные в данном исследовании:

— Гендерные различия в речи детей отмечены в каждой из исследуемых возрастных групп, то есть в речи детей 1.6; 2 и 3 лет.

— В разные возрастные периоды гендерные различия на уровне грамматики наиболее ярко проявляются то в морфологии (1.6), то в синтаксисе (2.6, 3.0).

— Гендерных различий на уровне грамматики в речи русскоязычных детей не очень много, выявление этих различий требует обработки и анализа большого корпуса данных. При этом наиболее сильно такие различия проявляются в речи мальчиков и девочек с самых первых моментов вхождения ребенка в язык. В раннем возрасте они «лежат на поверхности». По мере взросления детей количество гендерных различий в грамматическом развитии сокращается, эти различия становятся трудными для выявления и выступают не столько как количественные, сколько как функциональные. Например, количество слов различных частей речи в активном лексиконе мальчиков и девочек выравнивается к 2.6–3.0, но при этом мальчики луч-

ше усваивают грамматические формы глагола, а девочки — существительного.

— Закономерно предположить, что гендерные речевые различия в области грамматики обусловлены биологическими причинами, то есть собственно физиологией, а различия, наблюдаемые на уровне лексики, — социальными причинами.

Таким образом, количество гендерных различий в речи детей от 1.6 до 3.0 возрастает, но по мере взросления эти различия обуславливаются уже не столько биологическими причинами (особой работой правого и левого полушарий), сколько собственно социальными (осознанием ребенком своей принадлежности к определенному полу и освоением соответствующего речевого поведения).

Литература

Горошко Е.И. Особенности мужского и женского вербального поведения (психолингвистический анализ). — М., 1990.

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

Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистике и теории коммуникации. — М., 2004.

Кирилина А.В. Особенности и тенденции развития гендерных исследований в российской лингвистике // Гендер: язык, культура, коммуникация. Москва, 25–26 ноября, 1999. — М., 2001.

Кирилина А.В. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. № 2, 1998. — С. 51–59.

А. А. Бурькин (Санкт-Петербург)

Обучение детей чтению и письму в контексте функций языка и стратегий языкового поведения

Настоящая работа представляет собой попытку пересмотреть некоторые аксиоматические положения, в течение длительного времени принимаемые в обучении детей чтению и письму и существующие как в программах организованного образования (дошкольное обучение и обучение в начальных классах школы), так и в рамках обучения детей в семье по преимуществу в дошкольном возрасте. Приведение этих положений в соответствие с нашими знаниями о функциях языка и формах его использования в социуме, с одной стороны, могло бы оптимизировать технологии обучения детей чтению и письму, с другой стороны, позволило бы устранить разнообразные психологические конфликтные ситуации, возникающие в связи с организованным обучением детей языку — причем в первую очередь те ситуации, которые являются конфликтными более для учащихся, нежели для обучающих.

Первое положение, которое можно формулировать по-разному: «Дети приходят в первый класс, чтобы научиться читать». Но детей, которые бы реально научились читать в 1 классе по букварю и действительно не умеющих читать до знакомства с ним, практически не существует. Это дает основание поставить два вопроса: 1) Зачем вообще нужны «школьные» пособия для обучения чтению? 2) Нельзя ли реализовать в школьном обучении тот самый опыт приобретения навыков чтения, который получают дети, научившиеся читать в возрасте 3–5 лет?

Не подлежит сомнению, что ребенок, получающий представления об окружающих предметах и явлениях, усваивает их наименования. Современные дети в процессе социализации знакомятся с современной картиной мира, для которой характерна одна особенность — она насыщена письменными текстами разного объема, так или иначе связанными с соответствующими им объектами: это разного рода надписи, вывески, этикетки, подписи под изображениями и т.д., и т.п. Знакомство ребенка с окружающим миром сопровождается не только диалогами со взрослыми, ребенок так или иначе самостоятельно наблюдает за речью взрослых, в том числе наблюдает и за процессом чтения и тем сложным поведением взрос-

лых, которое связано с ориентированием в пространстве коротких письменных текстов. Именно таким образом ребенок усваивает связь между объектом и письменной формой его номинации, то есть словом в письменной форме. Очевидно, что данное основание для обучения чтению является универсальным и не зависит ни от типа языка, ни от типа письма (на игрушках китайцев и японцев присутствуют иероглифы, которыми записываются названия данного предмета), и для того чтобы освоиться и ориентироваться в текстовом пространстве, не обязательно осваивать письмо по принципу «от звука к букве, от буквы к слогу, от слога к слову, от слова к предложению», на чем до сих пор настаивают многие методисты. Ребенок, который учится читать, хорошо знает, что взрослые читают вовсе не по буквам и по слогам — а взрослые, увы, часто забывают, как именно они учились читать сами... Да, бесспорно, чтение букварных текстов и чтение текста вслух является наглядным средством контроля за знаниями и умениями читающего ребенка. Однако читающий ребенок оказывается в состоянии сопоставлять свои умения и навыки с языковой практикой взрослых, и в свете этого становятся понятными многие явления, казавшиеся сначала непонятными. Дети, рано научившиеся читать, не любят читать вслух для взрослых — еще бы, они знают, что никто из старших так не делает. Дети, которым старшие много читают вслух сказки и другие книги для младшего возраста, активно не хотят читать сами: во-первых, тут сказывается почти избыточный контакт со старшими, подменяющий усвоение визуальной информации, во-вторых, как правило, содержание читаемых книг оказывается ребенку уже знакомым, и тут чтение превращается в ролевую игру, воспроизводящую совершенные ранее действия взрослых и ребенка. Дети, умеющие читать глазами, но не озвучивающие читаемые тексты в привычной обстановке (обычно дома или на знакомых улицах), неожиданно для старших обнаруживают навыки чтения и озвучивают тексты, попав в незнакомые для них места, например, в ранее незнакомые кварталы с новыми для них вывесками магазинов или обнаружив новый объект с новым текстом. В этом плане хорошим средством для обучения детей чтению была бы телевизионная реклама — но при одном условии: если бы в ней всегда была использована кириллица.

Обучение чтению как обучение сегментированию текста (поиски знакомых букв, слогов и т.д.), обучение чтению в ситуации с нулевой коммуникативной ценностью читаемого текста (лучший пример этого являет обучение по букварю), и главное — обучение чте-

нию как чтению вслух с позиций функционирования письменной формы языка представляют собой по сути дела паранормальные явления, ибо на глазах детей никто из взрослых не читает по буквам и слогам, никто не читает школьные учебники, а дистанция от первоклассника до диктора радио или ведущего ТВ, озвучивающего текст (наиболее яркий пример того, чему учат в школе) огромна, при том что данная практика представляет собой экзотику пользования письменной формой языка.

Второй тезис выглядит бесспорным, но мы и в нем вправе усомниться: «В школе дети учатся писать». Можно смело сказать — ни одно из упражнений и заданий, созданных для обучения письменному языку в начальной школе и в младших классах средней школы не направлено на обучение письменной коммуникации. Школа учит детей рисовать буквы и части букв, записывать слова и предложения, переписывать текст из учебника, который в течение года находится в портфеле учащегося (ребенку непонятно, с какой целью осуществляется такое списывание, ибо взрослые опять же так на глазах у детей не делают). Даже в наши дни обучение письму сведено к научению владеть карандашом или ручкой и далеко дистанцировано от техногенных форм письма, получающих все более и более широкое распространение, в частности, от компьютера — а ведь и в 1950-60-е годы в школу приходили дети, умеющие читать и знакомые на практике с пишущей машинкой, и недоумевающие: а зачем писать ручкой. Для сравнения отметим: запись и решение арифметических примеров в 1–2 классах в большей мере отвечают функции порождения нового текста и хранения информации, чем вся практика уроков чтения и письма.

Подобно тому, как в приемах обучения детей чтению по существу оказывается заблокированной коммуникативная функция языка (она реализуется, если дети учатся читать сами, наблюдая за языковым поведением взрослых, или взрослые учат ребенка читать в 3–5 лет оптимальными с точки зрения коммуникации способами), в приемах обучения письму блокируется коммуникативная функция языка и такая функция письменной формы языка, как функция хранения информации. Школьные программы по русскому языку (как и по любому другому предмету) как будто намеренно устраняют для учащихся возможности порождения всех форм индивидуального, персонального, «авторского» текста независимо от того, для чего может предназначаться текст — для письменной коммуникации, для записи информации с целью ее хранения и повторного воспроизведе-

дения. Письмо учащихся под диктовку, столь любимое учителями, имеет аналогии в узкоспециальных сферах пользования письменной формой языка наподобие обязанностей секретаря или стенографистки — школьникам далеко до этого, а конспектированию ни на слух, ни из текста в школе не учат. Даже сочинения, предполагающие индивидуальность порождения текста, оказываются стереотипизированными по содержанию, что влечет за собой стереотип формы в виде заучиваемого содержания и оценочной фразировки — крайними проявлениями этого являются случаи, когда учащийся заучивает образец сочинения наизусть и воспроизводит его на экзамене, а потом педагог или комиссия обвиняет учащегося в списывании... Другая проблема заключена в том, как оценивать изложения, написанные учащимися по прослушанному тексту: что должно поощряться — умение пересказывать текст своими словами или дословное запоминание и воспроизведение, свидетельствующее о хорошей памяти?

Приведение технологий обучения детей чтению и письму в соответствие с функциями языка и стратегиями языкового поведения человека в наши дни представляет собой относительно несложную задачу, и эта задача вполне может быть решена путем создания компьютерных учебных пособий для обучения чтению (опознаванию слов и восприятию текста) и письму (порождению сигналов и текстов, имеющих коммуникативную направленность).

М.Д. Воейкова (Санкт-Петербург)

Грамматические функции диминутивов (ранние этапы)*

Основные идеи этого доклада излагаются в статье [Protassova & Voeikova 2007]. В настоящей публикации мы подробно рассматриваем грамматические особенности слов с уменьшительными суффиксами на ранних этапах речевого развития ребенка. Распространенное в регистре общения с детьми и в речи самих детей употребление диминутивов (слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами) и гипокористик (уменьшительных личных имен) является общеизвестным фактом. Однако эта особенность не универсальна: процент диминутивов в речи взрослых, обращенной к детям, в разных языках различен. Это заставляет предположить, что их употребление связано с языковой структурой и не может объясняться только семантическими и прагматическими особенностями, которые должны были бы привести к универсальному предпочтению диминутивов в ситуациях общения с детьми. Для объяснения этих фактов необходимо рассмотреть основные особенности диминутивов в русском языке.

Русский язык, подобно другим славянским (и некоторым балтийским) языкам, обладает разветвленной системой диминутивных суффиксов, позволяющих образовать уменьшительно-ласкательные наименования не только от существительных, но и от прилагательных, наречий, междометий и некоторых глаголов. Несмотря на все разнообразие средств, можно заметить, что большинство русских диминутивных суффиксов оканчивается на звук *-к*, попадающий в позицию непосредственно перед вокалическими падежными окончаниями.

В русском языке возможно образование двойных и даже тройных диминутивов (ср. нормативное *книжоночка* и детское **камушечек* (пример Е.Ю. Протасовой из речи Вари)). В таких случаях первый диминутив обычно приобретает более специальное лексическое значение по сравнению с производящим словом и не

* Исследование осуществляется при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6) «Петербургская школа функциональной грамматики».

ассоциируется ни с представлениями о малом размере, ни с известными прагматическими функциями диминутивов, такими, как установление фамильярности общения или смягчение просьбы. Эти прагматические или семантические особенности характерны для второй или третьей ступени диминутивизации (ср. триады: *сеть — сетка — сеточка, дочь — дочка — доченька* и под.).

Диминутивы-прилагательные сами по себе не обязательно обозначают степень присутствия признака в предмете, но могут быть косвенным отражением малого размера предмета и чаще всего сочетаются с уменьшительно-ласкательными существительными, ср. меткое замечание академика В.В. Виноградова о том, что «диминутивы заразительны» [Виноградов 1947: 113]. В. В. Виноградов указывает также на то, что отнесение диминутивных суффиксов к формообразующим или словообразующим элементам является в русистике дискуссионной проблемой.

Диминутивы-глаголы единичны и непродуктивны: они или представляют собой застывшие формы (*спатеньки, ростиньки*), или склонны к тому, чтобы употребляться только в форме инфинитива (*пойдем кушенькать*), т.е. находятся на полпути к переходу в застывшие формы, ср. также частицы и междометия *аюшки, нетушки, божечки мои*. Хотя диминутивы, восходящие к разным частям речи, несопоставимы по продуктивности, все вместе они составляют значительную долю используемых в речи словоформ.

В литературе существуют многочисленные указания на то, что употребление диминутивов приводит к упрощению системы склонения [Olmsted 1994], облегчает усвоение родовой принадлежности существительных [Kempe et al. 2001, 2003, 2005], помогает сегментации речевого потока [Kempe et al. в печати]. Все это приводит нас к мысли о том, что особенную роль в усвоении языка детьми играют созвучия конечной части слов. Именно они позволяют грамматически группировать существительные, легче вычленять их в речевом потоке и быстрее осваивать систему их словоизменения.

Более пристальный взгляд на соотношение слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами и соответствующих им производящих слов не позволяет сделать однозначного вывода о том, что частое использование диминутивов делает систему склонения более простой для усвоения. Их употребление сводит к минимуму набор слов непродуктивного 3-го женского склонения на согласный (наблюдение Х. Олмстеда), ср. пары *дверь — дверка, мышь — мышка*. При образовании диминутивов от слов среднего рода часто отмеча-

ется переход ударения с окончания на основу (*яйцо* — *яичко*, *колесо* — *колесико*), что позволяет детям соотнести эти безударные окончания с окончаниями продуктивного 2-го женского склонения (*птичка* — *яичко*), ср. появившуюся в последнее время марку растительного масла, ошибочно названную «*Золотая семечка». Эти тенденции, действительно, можно рассматривать как упрощение системы склонения. Однако уменьшительно-ласкательные образования от слов мужского рода с наиболее продуктивными суффиксами отличаются большей сложностью при склонении по сравнению с производящими словами. Личные имена мальчиков при этом получают «женское» окончание *-а*, ср. *Михаил* — *Миша*, *Владимир* — *Вова*. У имен нарицательных при склонении нерегулярно утрачивается гласный в суффиксе, ср. *ключика* — *замочка*, к тому же в уменьшительном варианте они удлиняются на целый слог, что создает дополнительные произносительные трудности. Что же заставляет взрослых и детей использовать уменьшительные наименования мужского рода так же часто, как и диминутивы женского рода?

В некоторых случаях производящие слова даже не встречаются в записях спонтанной речи, т.е. уменьшительные варианты на время становятся единственным способом номинации объекта. Примерами таких слов мужского рода речи Филиппа и Вари и их взрослых собеседников являются слова *пупок*, *зайчик* (или *зайка*) и *мишка*. В этих существительных обращает на себя внимание то, что все они происходят от слов с редкими финалями (*пуп*, *заяц*, *медведь*). По данным «Грамматического словаря русского языка» А.А. Зализняка, слов, оканчивающихся на *-уп* и *-яц*, меньше десятка, а слов, оканчивающихся на *-едь*, около двух десятков. Используя их уменьшительную форму, взрослые облегчают ребенку задачу грамматической группировки слов по словоизменительным классам.

Количественный анализ данных показывает, что дети до определенного возраста чаще образуют формы косвенных падежей от диминутивов, чем от существительных без уменьшительно-ласкательных суффиксов. После того, как навыки употребления падежных окончаний закрепляются, эта тенденция снижается. Объяснением в данном случае может послужить то обстоятельство, что конечный *-к* в суффиксах диминутивов, попадая в позицию перед окончаниями, делает их слоговыми, а следовательно, и более перцептивно выпуклыми по сравнению с обычными вокалическими окончаниями. Дополнительным выигрышем оказывается в данном случае и то, что слоговые окончания рифмуются, ср. «*Внучка за баб-*

ку, бабушка за дедушку, дедушка за репку». Таким образом, решающим грамматическим аргументом в пользу употребления диминутивов в речи взрослых и детей, говорящих по-русски, следует считать их морфологические особенности и, в первую очередь, фонетическое сходство их конечных слогов.

Литература

Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове. — М.-Л. 1947.

Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. — М., 1978.

Kempe, V., Brooks, P.J. and Pirott, L. 2001. How can child-directed speech facilitate the acquisition of morphology? In: Almgren, Margareta et al. Research on Child Language Acquisition. Proceedings of the 8th Conference of the IASCL, 1234–1244.

Kempe, V., Brooks, J.P., Mironova, N. and Fedorova, O. 2003. Diminutivization supports gender acquisition in Russian children. *Journal of Child Language* 30 (2): 471–85.

Kempe, V. and Brooks, P.J. 2005. The role of diminutives in the acquisition of Russian gender: can elements of child-directed speech aid in learning morphology? *Lang Learning* 55:1, 139–176.

Kempe, V., Brooks, J.P., Gillis, St., and Samson G. (in press). Diminutives facilitate word segmentation in natural speech: Cross-linguistic evidence. *Memory and Cognition*.

Olmsted, H. 1994. Diminutive morphology of Russian children: A simplified subset of nominal declension in language acquisition. In: *Alexander Lipson: In memoriam*. 165-207. Columbus.

Protassova E.Ju and Voeikova, M. 2007. Diminutives in Russian at the early stages of acquisition. In: Savickiene I. & Dressler W.U. The Acquisition of Diminutives: A Cross-linguistic perspective. John Benjamins. Amsterdam – Phil.

К вопросу о тайных детских языках

Тайная детская коммуникация вызывает научный интерес психолингвистики, возрастной психологии, социолингвистики, так как причины, породившие потребность в тайном общении, позволяют вскрыть особенности формирования детской психики, охарактеризовать уровень речевого развития и лингвокреативные способности ребенка, степень владения им родным языком, представить социокультурный фон детской коммуникации, выявить роль и место тайных языков в детской речевой культуре. Тайные детские языки — непременный атрибут детской субкультуры, одна из форм социализации детей и вхождения их в систему общественных отношений. Соответствие возрастным потребностям, широкая распространенность в детских сообществах, высокая вариативность, появление новых словообразовательных моделей свидетельствует о продуктивности данной разновидности речевой коммуникации. Основные тенденции в развитии детских искусственных языков — упрощение словообразовательных элементов, доминирование односложных формантов, состоящих из согласного, что объясняется простотой создания, легкостью запоминания и произношения, а также соответствием современным языковым тенденциям. Неканоническое использование языковых единиц способствует развитию фонематического слуха, артикуляционной моторики, метаязыковой способности, свободному переключению языковых кодов, успешной социализации ребенка, реализации потребности в лингвокреативной деятельности.

Перестройка детского интеллекта, в результате которой мышление становится способным вычленять отдельные элементы как структурные единицы целого, а ребенок осваивает навык разделения непрерывности текста на отдельные и однородные единицы; знакомство с письменной формой речи, которое формирует навык свободного переключения языковых кодов и правила перехода из одной системы в другую; психологические особенности данного возраста — стремление к обособлению от взрослых, продиктованное потребностью в признании и ощущением собственной «взрослости», развитие коллективного начала, подражание литературным героям, потребность в лингвокреативной деятельности обуславливают функционирование в речевом общении детей тайных языков.

Время появления потребности в детской тайной коммуникации — около 7 лет, расцвет употребления — 8–11 лет, спад — 14–15 лет. Соцопрос респондентов показал, что дети младшего возраста используют секретный язык для привлечения к себе внимания, 8–12-летние изменяют форму слова с целью сокрытия его значения (конспирации) или приближения к лидерам компании, говорящим на тайном языке. Дети старше 12 лет определяют употребление тайных языков как забаву, баловство, следовательно, секретный язык теряет свое практическое назначение и к 14–15 годам выходит из активного речевого общения. Механизмами создания тайных языков являются инверсия, метатеза, суффиксация.

Модели тайных языков, функционирующих на территории Тюменской области:

а) заумь — словесная импровизация с использованием непонятных, не наполненных семантически слов, окказионализмов: *кася мось неумь бысь*;

б) язык со вставным слогом: *е-ни-го-ни до-ни-ма-ни не-ни-ту-ни* (его дома нет), *всё-ку на-ку-до-ку-е-ку-ло-ку* (все надоело);

в) язык со вставным согласным или сочетанием согласных, при этом каждая гласная произносимого слога повторяется дважды, а между этими гласными вставляется согласный: *по-рош-ли-ри до-ро-мо-рой* (пошли домой), *по-со-го-со-во-со-ри-си со-со мно-сой* (поговори со мной), *э-скэ-то-ско мо-ско-я-скя ко-ско-шка-ска* (это моя кошка), *ме-тре-ня-тря зо-тро-ву-трут* (меня зовут). Отмечаем разнообразие формантов. Из-за трудности произношения малоупотребительными являются *п, б, д, ф*;

г) язык со сменой финали: *погод-с плох-с* (погода плохая), *ен те-бен лебен* (я тебя люблю).

д) обратные языки, которые строятся по принципу произношения звуков в слове от начала к концу: *амод утен* (дома нету) или перемещения слогов в пределах одного слова: *ди-прихо мне-ко* (приходи ко мне).

е) тарабарский язык, в основе которого лежит мена 10 согласных, идущих от начала алфавита, согласными, следующими от конца его, при этом гласные и й не изменяются: *летмекный яфыт* (секретный язык). Активно используется в письменной коммуникации.

ж) жестовый язык — каждый звук обозначается каким-либо жестом: у — указание на ухо, х — крестик из указательного и среднего пальцев, о — круг, образованный большим и указательными пальцами, д — указательный палец прикладывают к ноздрям, и — рас-

ставленные указательный и средние пальцы.

Как показал наш материал, наиболее употребительны языки со вставными согласными с, р, л, г (65%), заумь составляет 18%, со вставными слогами — 7%, из них со слогом *ни* — 5%, языки с меной окончания основы — 4%, обратные и тарабарский — по 2%, жестовый — 2%. Активное использование тайных языков со вставным согласным объясняется простотой их построения и соответствием современным языковым тенденциям. С одной стороны, секретная коммуникация прибегает к «нагромождению» звуков как к средству затруднения восприятия, с другой стороны, разговорный стиль речи диктует экономию средств языка, что проявляется в утрате тайными языками двусложных формантов.

В функционировании языков со вставными согласными и слогами наблюдаются следующие закономерности:

а) все гласные в «новообразованных» слогах стоят под ударением: *до-со-мо-сой*;

б) в написании соблюдается фонетический принцип, при этом редукция безударных гласных не учитывается: *да-га-мо-гой*;

в) деление на слоги осуществляется в соответствии с принципом открытого слога, в закрытых слогах конечный согласный ставится после нового слога: *ка-кар-ти-кин-ка-ка*.

Современные тайные языки носят разнообразные названия. Мотивами номинации выступают звуковое сходство названия и словообразовательного форманта, употребляемого при образовании данного вида языка (язык со вставкой с — *солёный, солнечный*, язык со вставкой к, р, п — *кирпичный*) а также функциональный признак «непонятности» (*таджикский, птичий, куриный, тарабарский*).

Неканоническое использование языковых единиц способствует развитию фонематического слуха, артикуляционной моторики, формированию метаязыковой способности, умению свободно переключать языковые коды, успешной социализации ребенка, реализации потребности в лингвокреативной деятельности.

В современном дискурсе тайные детские языки представлены широко. Они актуальны в студенческой среде как средство конспирации при написании шпаргалок, а также в форумах и чатах, где дают возможность конфиденциальной переписки с избранными собеседниками, популярны и в профессиональной среде. Переосмысляя наследие взрослых, детская субкультура высвечивает точки роста общечеловеческой культуры. Ведь, как отметил Эмерсон, «дети — вечные мессии человечества, воплощение его неотвратимого будущего».

Г.Н. Гиржева (Великий Новгород)

К вопросу об описании речевой деятельности ребенка

Мнение, что способность воспринимать «звуковой состав слова» может являться «предпосылкой для начала продуцирования речи», обычно основывается на том или ином понимании термина «речь». Очень часто под речевой деятельностью понимают процессы говорения / слушания, а под речью — собственно сигналы речи, звуки (отсюда и стремление подробно изучить физические характеристики речи), и в этом случае необходимо признать речь последовательностью одноплановых единиц. Между тем речью, «словом» последовательность звуков становится только тогда, когда ребенок научается соотносению звуковой последовательности с определенным содержанием, т.е. когда в сознании ребенка сформирован речевой знак.

Речевой знак — это информация. План содержания речевого знака — это информация об элементе картины мира, выбираемая субъектом, порождающим речевое высказывание для экспликации. План выражения речевого знака — линейная информация об определенной акустико-артикуляционной и графической последовательности сигналов (а также грамматическая, словообразовательная, стилистическая информация, информация о валентности), соотносимая с планом содержания и репрезентирующая план содержания речевого знака на стадии физической сигнализации (говорение или письмо).

Но на ранних этапах онтогенеза языковой способности планом содержания речевого знака является сенсорно-эмотивная информация, возникающая у ребенка в какой-то предметно-коммуникативной ситуации, находящейся в поле его зрения (и, если можно так сказать, в поле его слуха, обоняния), а не дискретная информация о предмете, действии, качестве. А планом выражения речевого знака является некоторое звуковое представление, закрепившееся в виде рефлекторной связи по отношению к некоторому эмоциональному состоянию, возникшему в предметно-коммуникативной ситуации, которое затем может перенестись автоматически на другое эмоциональное состояние, смежное с предыдущим. Только после этого ребенок может увидеть в настоящем опытным состоянием результаты

своего предыдущего опыта (сформировать представление о повторяющихся предметно-коммуникативных ситуациях), а затем перенести этот первый недискретный смысл на дискретное представление о предмете или действии.

Так, исследователь, описывая случаи употребления детьми звуковых последовательностей типа «кха», «тпру», «га—га», приписывает ребенку смыслы, которые хочет видеть (примеры из [Лурия 1998: 66—67]). Полагаем, что в этих случаях ребенок не называет предметы, тем более «общий признак» разных предметов (что требует не просто дискретного, но и абстрактного представления о предмете), а обозначает свое отношение к ситуации.

С возникновением у ребенка первого дискретного представления о предмете или действии, отвлеченного от конкретной ситуации сенсорного восприятия, можно говорить о появлении полноценной способности человеческого типа сознания и о появлении речевого знака.

Для формирования речевого знака в сознании ребенка должна быть информация, представление об акустических, а позднее и об артикуляционных признаках звука, обеспечивающая узнавание звука и, позднее, возможность его произнесения. Эту информацию мы называем фоном. Лингвистика и смежные ей дисциплины обычно используют термин звук. Но «звук» — физическая единица, имеющая определенную частоту, высоту, длительность, тембр. Лингвисты же, кроме названных характеристик, а часто и без них, оперируют психофизиологическими характеристиками (место образования, способ, мягкость, твердость, ударность, безударность, дают «имена» звукам [б], [д], [о] и т.д.), т.е., говоря о «звуках», лингвисты оперируют не реальными физическими явлениями как таковыми, а представлениями о них.

Фон — представление о звуке, о его акустико-артикуляционных признаках, «информационное обеспечение» узнавания и артикуляции звука. Именно эта информация и переводится в форму физического сигнала — в звук в процессе говорения/слушания. Таким образом, звук является реализацией фона, фон же детерминирован звуком. Информация эта создается при многократном восприятии ребенком процесса говорения, окружающих его людей. Поэтому до формирования информации об отдельных фонах в сознании ребенка формируется информация об определенных последовательностях фонем, на основании которой ребенок вычленяет в потоке физических сигналов определенные звуковые отрезки и соотносит их с

определенными понятиями, например «каша», «мама», «ту-ту» (научается восприятию речи) и пытается сам воспроизводить эти последовательности (научается порождению речи). Если ребенок реагирует на словоформы «каша», «мама», «ту-ту» в речи окружающих его людей и пытается произнести их, это означает, что в его сознании уже сформирована информация о последовательности фонем, составляющих планы выражения этих словоформ, непременно соотносимые с определенными планами содержания.

С.Н. Цейтлин, указывая, что «между возникновением способности ребенка воспринимать ту или иную звуковую единицу и способностью самостоятельно ее продуцировать может быть временной интервал, исчисляемый месяцами, а иногда и годами речевого развития», приводит пример забавного диалога взрослого с трехлетней Мариной, которая «не научилась произносить звук [р']» и заменяла его на [л'], но различала эти звуки [Цейтлин 2000: 67]. В сознании ребенка уже была информация об акустических характеристиках [р'] и [л'], т.к. он замечал замену их в собственном имени при восприятии чужой фонемы и соотносил разные звуковые последовательности *ма[л']ина* и *Ма[р']ина*, с разными понятиями. Информация об акустических различиях создает у ребенка представление, что и произносит он звуки по-разному. (Автор может подтвердить это собственным опытом: я «не слышала», что картавлю, не понимала, что исправляют взрослые: «не ыба, а рыба», и «услышала» себя только в магнитофонной записи.) *Ма[л']на*, *ыба* и т.п. — это отсутствие в сознании информации о необходимой артикуляции для произнесения звука, например [р'] или [r], это, так сказать, «дефект» фона. Со временем в результате речевой деятельности «дефектный» фон обычно вытесняется правильным фоном (иногда с помощью логопеда), т.е. правильной акустико-артикуляционной информацией. (Но при этом может сохраниться память о травматических ситуациях коммуникации, «когда не выговаривал букву Р».)

Таким образом, речевая деятельность (восприятие и порождение речи) — это не слушание (процессы восприятия физических сигналов, потоков звуковых волн) и говорение (создание физических сигналов), а психический процесс, явление нашего сознания.

Литература

Лурия А.Р. Язык и сознание. — Ростов-на-Дону, 1998.

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

И.Н. Гридина (Санкт-Петербург)¹

Освоение детьми раннего возраста родо-видовых отношений: на материале Мак-Артуровского опросника (зоонимы)

Взаимоотношение объектов класса и отражение этой системы в языке представляет собой серьезную проблему соотношения категоризации в языке и в сознании носителя языка.² Категоризация является одним из способов организации лексико-семантических групп при формировании лексико-семантического компонента лексикона человека. Интересующие нас в данном исследовании отношения гипогиперонимии на фоне синонимии, антонимии и других отношений являются «фундаментальными парадигматическими смысловыми отношениями» [Лайонз 1977], организующими лексикон.

Настоящая работа представляет собой начальный этап исследования, направленного на выявление особенностей становления гипогиперонимических отношений в лексиконе детей, которое проводится с целью выявления особенностей и закономерностей формирования системы гипогиперонимических отношений в лексиконе детей (от 1,5 до 6,5), описания связей между гипонимом и гиперонимом, согипонимами в языковом сознании носителя языка, соотношения единиц основного уровня (*basis level*) и единиц под- и надуровневого свойства. Перед нами также стоит вопрос, одинакова ли структура гипогиперонимических полей в речи детей и взрослых.

Материалом для исследования послужили данные 541 Мак-Артуровского опросника (части опросника «Звукоподражания», «Слова. Животные (реальные или игрушечные)» детей в возрасте от 8 до 36 месяцев.

Довербальный этап. Звукоподражания

Первый взгляд на результаты анализа звукоподражаний в довербальный период и в период появления первых слов сразу же определяет «лидеров»: *ав* (собака), *мяу* (кошка), *бе* (барашек), *му* (корова),

¹ Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

² Под категоризацией, вслед за Е.С. Кубряковой, мы будем понимать «главный способ придать миру упорядоченный характер, систематизировать как-то наблюдаемое и увидеть в нем сходство одних явлений в противовес различию других» [Кубрякова 2004: 96].

рр (зверь, животное), *хрю* (свинка); *кря* (утка). Именно эти звуко-подражания, заменяющие на определенном этапе номинацию того или иного представителя класса, в дальнейшем и определяют первое появление слова в речи ребенка (при этом мы учитываем, что *ав* означает не только 'собака', но и 'лаять', *мяу* — не только 'кошка', но и 'мяукать' и т.д.).

Раздел опросника «Слова. Животные (реальные или игрушечные)»

Выбранная для анализа часть опросника представлена набором наиболее частотных слов, понимаемых детьми (довербальный этап), а также появляющихся в активной речи детей одними из первых. Часть опросника «Слова. Животные (реальные или игрушечные)» по большей части состоит из единиц, представляющих вид животных: *бабочка*, *жук*, *кошка*, *собака*, *воробей*, *голубь* и т.д. Данные единицы на основании общих признаков можно легко объединить в категории, которые наглядно демонстрируют иерархическую организацию объектов действительности. К единицам основного уровня относятся такие гиперонимы, как *птичка*, *рыбка*.

Наиболее интересной для анализа представляется лексико-семантическая группа «птицы». Первыми «узнаваемыми» реалиями в этой группе являются слова *ворона*, *курочка* (8 месяцев), *петух*, *птичка*, *утка* (9 месяцев). При этом нельзя с уверенностью утверждать, что в какой-то группе/подгруппе при формировании класса лидерами являются гипонимы или гиперонимы: появление в речи указанных в списке опросника гиперонимов *птичка*, *звери* и *рыбка* отслежено, а гиперонимы *насекомые*, *животные* отсутствуют в общем списке, но это еще не свидетельствует о том, что они совсем неизвестны детям.

Считается, что при образовании классов объектов прослеживается тенденция к построению целостного образа, что происходит путем актуализации более частных примеров — эталонов, способных замещать весь класс [Барсук 1999]. На данном этапе исследования мы не имеем данных, чтобы с уверенностью утверждать, означает ли это, что дети в возрасте от 8 до 36 мес. уже произвели либо осознали категоризацию.

На основе анализа данных можно сделать некоторые выводы:

- Явными «лидерами» довербального этапа (8–11 мес.) являются названия домашних животных (кошка 479, собака 483, корова 420,

лошадь 416, коза 403) и птиц (птичка 385, ворона 417, утка 391, курица 384, гусь 379) и слова из группы «звери», которые значительно употребительнее других слов.¹

• Понятия базового уровня «птица», «рыба» довольно рано становятся известны детям. Вопрос в том, какой статус имеют данные единицы в сознании ребенка. Представляется, что слово *рыба* имеет статус гипонима (разные породы рыб детям неизвестны).

• Существуют явные лидеры гипонимического ряда: *ворона, курочка, утка*. При этом мы пока не можем ответить на вопрос, способны ли дети поставить утку, курочку, ворону, воробья и других «крылатых» в один ряд «подчиненных» гиперониму «птицы». В любом случае, наличие явных лидеров гипонимического ряда подтверждает теорию существования «лучшего представителя (образца) своей категории» [Кубрякова 2004; Рош 1978].

• Возникает необходимость сопоставить по опросникам, понимают ли одни и те же дети значение слова «птичка» и, например, «курица», и провести эксперимент, который позволил бы понять, не существует ли в ментальном лексиконе ребенка (а также и взрослого человека) *птичка* на двух уровнях: как гипероним и как гипоним. (Возможно, что слово «птица» входит в начальный лексикон ребенка именно как гипоним — в общем ряду, например, с «курица», «ворона», «утка» и т.п. для обозначения птицы небольшого размера.)

Главная особенность отношений гипо-гиперонимии в естественных языках заключается в том, что они не настолько логичны и систематичны, как в различных системах определенных научных областей (в ботанике, зоологии). С самого начала обращения к вопросу соответствия системы научной таксономии и системы представлений в естественном языке возникают неопределенности, а в онтолингвистике таких неопределенностей еще больше (ведь дети черпают свои представления о категоризации мира не из научных трактатов, а из инпута, т.е. от тех же самых носителей языка). Таким образом, вопрос о становлении родо-видовых отношений как способа категоризации объектов действительности детьми 8–36 месяцев еще более сложен, чем вопрос об их функционировании в узусе.

¹ Цифрой обозначено общее количество употреблений данного слова у всех обследованных детей.

Литература

Барсуک Л. В. Категоризация как психолингвистическая модель установления референции // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. — Тверь, 1999.

Кубрякова Е. С. Язык и знание. — М., 2004.

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

О.Е. Громова (Москва)

Современные подходы к разработке методического обеспечения для занятий с детьми раннего возраста

Развитие детской речи — это сложный и многогранный процесс. Р.Е. Левина в ранней работе «К психологии детской речи в патологических случаях» [1936] сделала первый шаг «к пониманию личности ребенка, стоящего на уровне автономной речи», попыталась от понимания закономерностей, которым подчинено значение слова ребенка, перейти к анализу его сознания, личности, поведения. Спустя десятилетия можно констатировать, что и сегодня личность ребенка, начинающего усваивать родной язык, часто оказывается вне фокуса внимания логопедов, которые могут формально подсчитать число слов в начальном детском лексиконе, но не соотнести речевой статус ребенка с его социальным окружением и семейным благополучием, упустить из внимания тот факт, что содержательная сторона первых детских слов намного важнее их звукового оформления.

Повышенный интерес к детской речи в настоящее время во многом определяется тем, что в обществе сложился определенный педагогический диссонанс между завышенными требованиями к речевой компетенции маленького ребенка и объективными тенденциями к снижению абсолютно здоровых детей в популяции, а также к подмене личностных отношений между родителями и детьми их материальной составляющей. Возникла необходимость в педагогическом сопровождении раннего развития ребенка апробированными методическими материалами. Поэтому серия книг, которая подготовлена нами в московских издательствах «Карпуз» и «Просвещение», оказалась сегодня очень востребована и специалистами, и родителями.

Так, например, каждая книга в сериях «Погремушка» и «Для самых маленьких» имеет свою адресную направленность на один из ключевых моментов в развитии речи ребенка, и помощь, которую смогут получить родители, прочитав ее, обязательно повлияет на своевременность их обращения к специалистам. Иллюстративные материалы могут быть эффективно использованы при изучении сло-

варного запаса ребенка, т. к. они подготовлены с учетом содержания Мак-Артуровского «Теста речевого и коммуникативного развития ребенка раннего возраста», работа по адаптации которого на протяжении нескольких последних лет успешно ведется кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена.

При написании наших книг мы стремились сформировать единый методологический подход к возможным проблемам в развитии речи ребенка у членов его семьи и у группы специалистов, которые смогут ему помочь.

Большую часть методических пособий занимают материалы, разработанные нами в Институте коррекционной педагогики. В последней книге «Путь к первым словам», которая выходит в этом году в издательстве «Просвещение», представлены стихи известной детской поэтессы Татьяны Андреевны Шорыгиной, написанные по нашим методическим указаниям специально для стимуляции раннего речевого развития у детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Стихи для детей раннего возраста — совершенно особенная область поэзии. Дело в том, что поэтическое творчество отражает, прежде всего, особенности стилистического оформления мысли взрослого человека, и отнюдь не всегда оно, при всей его несомненной художественной ценности, понятно маленькому ребенку.

Работая вместе с Т.А. Шорыгиной над содержательной стороной каждого стихотворения, мы старались использовать максимально простые предложения. Стихотворения разбиты на 4 самостоятельных блока: звукоподражания (голоса домашних животных), любимые игрушки, домашние животные и птицы, дикие животные — именно в этой последовательности дети знакомятся с лексическим материалом. Наши методические рекомендации к каждому разделу содержат наиболее важные советы по ознакомлению малышей с материалом стихотворений.

Соревновательные и несоревновательные игры детей как формализация языка и коммуникации

Ребенок усваивает правила коммуникации и языка, играя. Разными способами упорядочения коммуникации детей выступают правила игр. Различаются коммуникативные и некоммуникативные игры, при этом коммуникативные игры делятся на языковые и неязыковые. Сущность коммуникативной игры обусловлена диалектическим единством двух противоположных начал: игра (1) дает индивиду возможность творческого, свободного самовыражения, (2) ограничивает его деятельность определенными правилами. В некоммуникативной игре нет правил. Чем в большей степени игра является коммуникативной, тем больше в ней правил и тем они более упорядочены. «Наиболее коммуникативные» игры — соревновательные.

Нам думается, что правила присущи всем коммуникативным играм, при этом в случае соревновательных игр они представляют собой требование соответствия некоей искусственной, привнесённой извне системе. В случае несоревновательных игр это требование правдоподобия, соответствия определенной сфере жизни (ср. игры в больницу, магазин и т. п.).

Действительно, правила несоревновательных игр обычно самые простые, «детские», они редко эксплицируются (ср. ситуации «Так не бывает!», «Так врачи себя не ведут», «Продавец должен брать деньги за товар» и т. д.) — эти правила представляют собой «жизненные образцы, то есть то, как, по мнению играющих, бывает в жизни».

Что касается соревновательных игр, то их правила не только более жестко регламентированы (для разрешения конфликтов, постоянно возникающих в процессе соревновательных игр, привлекаются судьи), но и гораздо более условны (ср., например, правила игры в «Улей» с несоревновательными играми, такими как «Кино» или «Паровоз»).

Соревновательные игры в большей степени опираются на самодовлеющую абстрактную, условную систему и являются в гораздо большей степени ситуативно независимой формализованной коммуникацией. Например, процесс игры в шахматы определяется только системой правил и совершенно не зависит от факторов внешнего

порядка (от того, где была придумана игра, из какого материала сделаны фигуры, а также каковы личные качества играющих), что подчеркивал еще Ф. де Соссюр.

Таким образом, элементы формализации коммуникации, к которым можно отнести правила игр, постепенно закрепляются в сознании ребенка в процессе естественного развития, социализации.

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

Дифференцирование старшими дошкольниками коммуникативных единиц языка как способ рефлексии над языком

Становлению языковых понятий детей 5–7 лет в процессе обучения посвящали свои исследования многие ученые (Л.Айдарова, Л.Божович, Л.Выготский, Д.Эльконин, С.Жуйков, Л.Журова, С.Карпова, И.Колобова, Н.Менчинская, Т.Тульviste), которые акцентировали внимание на том, что ускоренное развитие метаязыковых процессов вызвано современными социальными условиями и имеет место в речи детей с четвертого по восьмой годы жизни. Возможность объективации собственной речи внешне проявляется в том, что ребенок оперирует терминами грамматики (предложение, словосочетание, словоформа и др.), соотнося с ними соответствующие речевые реалии, то есть определенным образом понимает значение терминов. Таким образом, в сознании дошкольников происходит объективное первичное отображение окружающей действительности, в частности языковой.

Мы изучали высказывания украиноязычных детей 5 лет о языковых единицах: определяли полноту осмысления понятий (осмысленное, неосмысленное); характер осмысления понятий (имплицитные, эксплицитные знания); умение адекватно отображать понятия в речевой практике; вычленять их существенные признаки; отличать языковые единицы в потоке речи; умение объективировать язык, подбирать языковые средства, контролировать речь.

Понятие «звук» дети связывали с процессом продуцирования и восприятия речи (*Слухаємо звуки, Говоримо звуками; Звуки звучать; Звуки — це спів*). Некоторые дети отождествляли звук со словом, предложением (*Звук — це слова; Звук — це речення*), что свидетельствует об отсутствии спонтанной рефлексии над языком. В качестве примеров дети в большинстве случаев называли гласные звуки (*Знаю [a], [i], [o] [u], Знаю [o]*), связывали их с игрой (*Бо з ним можна гратися*), с предметом (*Схожий на бублик з маком*), с реальными действиями определенных существ, предметов, в течение которых возникает звучание («ко-ко-ко», «няв-няв», «ля-ля-ля», «др-р-р», «дз-з-з», «А-у-у»).

Приведенные факты свидетельствуют о материально выраженной звуковой осмысленной форме усвоения языковой действительности (эксплицитные знания). Ответы детей «Знаю звуки [a], [o]», сопровождавшиеся артикуляционным, выразительным произношением, говорят о том, что детям присущи материально невыраженные знания как результат практических действий, неосознанного усвоения языка (имплицитные знания). В основном, дошкольники не отличали буквы от звуков, гласные и согласных, перечисляли только отдельные чувственные признаки, которые связывали с термином «звук». Следовательно, в старшем дошкольном возрасте дети еще не достигают лингвистического понимания термина «звук». Но к этому времени в практической деятельности, в непосредственном общении с окружающими уже сложилось понятие на «житейском» уровне (*Чуємо його; Бо він голосний; Він звучить; Так кажуть; Я не знаю, голосний, приголосний, так казала вихователька; У книжці його читають*). Субъективный лингвистический опыт складывается иногда в результате неосознанного восприятия ребенком бессистемных и лингвистически неорганизованных знаний, а также вследствие проведения некорректной метаязыковой работы. Слово «звук» ассоциируется у детей с воспринятой протяженностью звучания или с повторением, с подражанием, услышанным протяжным звуком, или самостоятельным отображением собственного опыта слухового восприятия звуков окружающей среды (*Звучить віршик у виконанні Колі; Звучить піаніно; Звучить радіо; Гримить брязкальце; Шумить вода; Дзюркоче струмочок; Шелестить листя*). Дети также ссылаются на собственный опыт нечлененого восприятия звуков. Многие дошкольники не объективируют языковые единицы как явление лингвистического мира, не понимают знаковую природу языка, «сливают» языковые единицы и соответствующие им реалии материального мира (*У-у-у! Як поїзд їде, то так гуде*), «*Машиніст сигналізує. ... У-у-у!*»).

Термин «слово» старшие дошкольники связывали с процессом речи (*Слова в мові*); с количественным признаком (*Слова в реченні, їх багато*). Дети оперировали не единицами языка (словами), а единицами смысла (предметами) (*Слово — це стіл, Слово — це книжка*). Следовательно, слова для них «прозрачны», дошкольники рассматривают их как материальный предмет, не понимая при этом что слова — единицы языка. С другой стороны, некоторые дети отвечали: «*Слово — це (думаєт) словами говоримо*», «*Слово ми чуємо*», не объединяя предмет и слово в единое целое, но стараясь ввести термин

«слово» в систему языковых понятий и отнести к категории речи. Проявлялась спонтанная рефлексия над речью, стремление объективировать данную единицу языка. Многие дети, услышав термин «слово», вспоминали конкретную ситуацию, предмет, названный лексемой «слово» или механически повторяли заученные на занятиях фразы типа «*Слова в мові*», «*Слова в реченні, багато слів*», значение которых они не понимали. Такими суждениями их «вооружали» взрослые, заботясь о связи работы на занятиях с речевым опытом детей, с опорой на рефлексию над собственным опытом, проявление которой очевидно в детских суждениях типа «*Слово в казці*», «*Слово у віршику*», «*Слова в пісеньках*». Эти высказывания — собственные, спонтанные наблюдения детей над речью; их самостоятельные, эмпирические обобщения, которые базируются на неосознанном, спонтанном, произвольном анализе речи. Некоторые ответы детей свидетельствуют о том, что дошкольники неосознанно вводили термин «слово» в систему иерархически построенных абстрактных связей, стараясь отнести его к определенной категории: «*Слово — це букви і звуки*», «*Слово — це звук*», «*Слова — це речення*». На занятиях воспитатели часто предлагают дошкольникам назвать «слово», но, хотя сам термин детям знаком, семантических особенностей данной языковой категории они пока не знают. Дети затрудняются в определении границ слова. Дошкольники спонтанным, интуитивным, ассоциативным путем связывают языковые единицы с речью. В результате у них сложилось самостоятельное суждение, что услышанное или произнесенное — это слова и звуки. Причем границы и признаки слов и звуков дети определяют самостоятельно. Словосочетание «*у саду*» для них — слово, а звукосочетание «*д-р-р*», «*дз-з-з*» — звук. У дошкольников преобладает наглядно-действенное значение слова. Определяя, что такое слово, дети часто опираются на смысловые признаки (*Бо сказав, і все зрозуміло. Це — чашка з ведмедиком*). Дошкольники не имеют достаточно стойких умений адекватно использовать понятие «слово» в речевой практике.

Выполняя просьбу экспериментатора составить **предложение**, дошкольники чувствовали затруднения: несмотря на то, что дети часто слышат данный термин, семантических особенностей предложения они пока не знают. Дошкольник не всегда может определить границы предложения. Некоторые дети правильно определяли, что услышанный или произнесенный поток речи — это предложение, однако объяснить, почему они так решили, не смогли. У детей прослеживается наличие определенного речевого опыта (*Мені так*

здається, що це — речення, Точно речення; Я відчуваю, що це — речення; Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший). Дошкольники стремились объяснить свое понимание предложения, опираясь на «чувство языка» (*Я відчуваю; Мені здається*), на поиск определенных параметров, которые смогли бы обосновать их мысли (*Бо воно щось розповідає Бо тут кажуть про хлопчика, що він хороший*). Следовательно, дошкольники уже могут мотивировать свои суждения на основе обращения к признаку, приближенному к смысловому, или делать выводы на основе разных ассоциаций. Так, часто дети называли случайные (иногда — количественные) признаки (*Це речення, бо тут є слова; Це не речення, це — розповідь про тварин; Це не речення, а просто розповідь; Це не речення, тут багато слів, а в реченні не буває багато слів. Буває 2—3 чи 4 слова.*).

Мы постарались проверить, умеют ли дети контролировать свою речь. Было зафиксировано, что большинство детей почти не контролируют свою речь. Составляя рассказ, дошкольники останавливались, возвращались к предыдущему, ошибочно произнесенному слову или словосочетанию, исправляли или заменяли его, самостоятельно перестраивали составленные предложения. Это свидетельствует о проявлении у них спонтанной рефлексии над речью. Чаще исправления касаются смысла сказанного, иногда ребенок исправляет конкретные грамматические ошибки.

Таким образом, анализ высказываний дошкольников показал, что имеющиеся у детей языковые понятия основываются на спонтанной языковой рефлексии, самостоятельных наблюдениях и обобщениях, а также на знаниях, которые дети получали на занятиях в дошкольных учреждениях. В связи с этим дети старшего дошкольного возраста нуждаются в квалифицированном подведении к осмыслению языковых понятий и умений высказываться.

Г.Р. Доброва (Санкт-Петербург)

Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса*

В докладе обсуждается вопрос о создании новой области исследования, а точнее — о существовании такой области, до сих пор пока не получившей должного признания.

Термин «возрастная социолингвистика» представляется не единственно возможным. В рамках научной Санкт-Петербургской онтолингвистической школы естественнее было бы название «социо-онтолингвистика», или «социальная онтолингвистика». Однако «социо-онтолингвистика» — звучит чрезмерно громоздко, а «социальная онтолингвистика» — содержит одну новацию для тех, кто привык к термину «онтолингвистика», но целых две новации — для более широкого круга лингвистов — «онтолингвистика», да вдобавок еще «социальная» (хотя от этого второго варианта мы пока еще окончательно мысленно не отказались). Термин же «возрастная социолингвистика» хорошо вписывается в хотя и менее нам близкую, но реально существующую терминологию, используемую К.Ф. Седовым, для которого, впрочем, обсуждаемые проблемы включаются как составная часть в «возрастную психолингвистику», что, вероятно, связано с тем, что в отечественной (и не только отечественной) науке вообще нет четких границ между психолингвистикой и социолингвистикой. Для использования термина «возрастная социолингвистика» есть и вторая причина — «прагматически-практическая». Если иметь в виду в перспективе возможность включения данного курса в набор учебных дисциплин факультетов психолого-педагогической направленности, то следует учесть, что название «возрастная социолингвистика» очень органично вписывается в перечень читаемых там дисциплин.

Что вообще такое социолингвистика? Если не вспоминать об истории вопроса (о социолингвистических аспектах подходов к языку В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, В.М. Жирмунского, трудах Э. Сепира или работах представителей пражской лингвистической школы), а остановиться на более или менее современном этапе, то про-

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

дуктивнее не перечислять существующие определения, а уточнить предмет, область исследования. Так, О.С. Ахманова в словаре лингвистических терминов говорит о том, что социолингвистика изучает причинные связи между языком и фактами жизни, различные социальные диалекты языка. Авторы недавно вышедшего учебника по социолингвистике и социологии языка Н.Б. Вахтин и Е.В. Головкин останавливаются в числе прочего на влиянии социальных факторов на язык и языковых факторов на общество и социальное расслоение языка (по У. Лабову), на гендерных различиях в языке. А.Д. Швейцер акцентирует внимание на таких аспектах социолингвистики, как ее междисциплинарный характер и подчеркивает такую важную для онтолингвистики проблематику, которую он безусловно относит к социолингвистике, как социальный аспект билингвизма и многоязычия.

После вышеперечисленного становится ясно, что многие исследователи детской речи работают в области, которую мы предлагаем объединить под названием «возрастная социолингвистика»: сюда можно отнести и исследования Е.И. Исениной о коммуникативной компетенции совсем маленького ребенка и работы И.А. Стернина и Н.А. Лемяскиной о коммуникативном поведении школьника; многочисленные исследования онтолингвистической проблематики, затрагивающие самые разные социолингвистические аспекты, например, гендерный, И.Г. Овчинниковой; не говоря уже об исследованиях детского билингвизма С.Н. Цейтлин и ее учеников. Может быть, в меньшей мере в отечественной онтолингвистике изучаются пока этнокультурные особенности речевого развития русских детей из разных регионов России, но и такие исследования все же ведутся (есть, например, исследование этнокультурного колорита картины мира пермских дошкольников Е.Б. Пенягиной). «Типологическими различиями в речи детей (дети «референциальные» и «экспрессивные») мы занимаемся много, о собственно социальных различиях в речи детей речь пойдет ниже.

Таким образом, получается, что социолингвистическими проблемами онтолингвисты либо занимаются, либо наверняка в ближайшее время займутся. Однако остается один важный вопрос: все перечисленное — это просто социолингвистика на «детском материале» или же отдельная дисциплина? Для М. Халлидея, например, социолингвистический подход к языковому развитию детей — просто подраздел социолингвистики. Для специалистов же по детской речи эта проблематика — скорее часть онтолингвистики. Вопрос —

можно ли считать возрастную социолингвистику (или социальную онтолингвистику?) отдельной, самостоятельной областью знаний? Представляется, что здесь есть свой определенный круг исследуемых проблем, свой предмет исследования, свои цели и задачи. Это выделяет возрастную социолингвистику в отдельную «под-науку» как раздел онтолингвистики. От социолингвистики же общей («взрослой»), как мы полагаем, возрастная социолингвистика отличается более принципиально. «Просто» социолингвистика занимается *статикой* — не в том смысле, что языки не развиваются, не изменяются и их связь с жизнью общества носит неизменный характер (конечно, нет), а в том смысле, что предметом исследования там является нечто *статичное в данный момент*, некие статичные «срезы» — пусть и в диахроническом, например, сопоставлении. Возрастная же социолингвистика должна заниматься (и уже занимается) *динамикой* — тем, как нечто *формируется, складывается*.

Этим, динамичным, характером объекта исследования, как кажется, и отличается принципиально возрастная социолингвистика от социолингвистики вообще.

Остановимся теперь на самом центральном и самом болезненном для отечественной социолингвистики аспекте — на социальных различиях в речи детей. Болезненным мы назвали его потому, что исследователям старшего поколения иногда сложно принять наличие социальных различий. Воспитанные на том, что все равны, мы нередко склонны полагать, что все не только равны (с чем не поспоришь), но и что все одинаковы. Кроме того, есть и более серьезная проблема. На Западе общество строго стратифицировано. Там смело можно говорить о классах, группах общества, о его социальной структуре. Поэтому недаром, например, Э. Хофф имеет моральное право говорить о различиях в речи детей из семей с различным социо-экономическим статусом. Мы же об экономическом статусе говорить не можем: вряд ли хоть кто-то верит в то, что чем выше доход семьи, тем больше она реализует свои возможности в воспитании ребенка, тем выше культура этой семьи и т. д. Скорее — зачастую ровно наоборот. Поэтому в последние годы мы стали говорить о социокультурном статусе семьи. Но и здесь не все просто. Почти нереально определить социокультурный статус семьи в нашем обществе, где учителя с высшим образованием работают дворниками, а люди с сомнительным образованием занимают нередко весьма высокое положение. Ни наличие диплома, ни его отсутствию доверять нельзя: каждый наверняка знает абсолютно некультурных людей с дипло-

мом о высшем образовании и культурных людей, никакого диплома не имеющих.

Поэтому, исследуя различия в речи детей из семей с различным социокультурным статусом и разрабатывая анкету для родителей, мы давно уже отказались от идеи спрашивать их и об их месте работы, и об их образовании. Почти бессмысленно спрашивать родителей даже об их собственных культурных предпочтениях и т. п.: многие знают, что престижно, а что нет, и никогда не ответят, например, что книг не читают, в театры и музеи не ходят и т. д. Другое дело — когда вопросы касаются детей. Такие вопросы анкеты позволяют родителю как бы «спрятаться» за ребенка: это, мол, не я не люблю читать и т. п., а просто ребенок такой. Если вопрос сформулирован так, что родителю предлагается выбрать вариант (или отметить все варианты) при ответе на вопрос «Что больше всего любит делать дома Ваш ребенок — смотреть телевизор, заниматься спортом, читать и т. д.?», то родитель с низким социокультурным статусом вполне может «проглотить наживку», отметив, что ребенок из всего отдает предпочтение телевизору, да и к тому же, отвечая на вопрос о любимых телепередачах ребенка, назвать какие-нибудь теле-шоу, «мыльные оперы» и т. п., тем самым демонстрируя нам, как данная семья проводит свой досуг. В анкете масса и других «ловушек». Например: «Отметьте из нижеперечисленных названия улиц, проспектов и площадей, которые знает Ваш ребенок». Перечислены же там, в числе прочего, Невский проспект, Дворцовая площадь, а также ряд улиц и проспектов из «спального» района, в котором живет ребенок. И если заполняющая анкету мать отмечает, что ребенок знает только названия близлежащих улиц, — это тоже о чем-то говорит. Есть в анкете и «ловушки» другого характера. Так, там есть вопрос об авторах любимых ребенком книг. Среди предлагаемых для выбора есть а) *общеизвестные* фамилии (например, Г.-Х. Андерсен, С.Я. Маршак и т. п.); б) известные *не всем* Ю. Мориц или Г. Остер; в) фамилии авторов, *герои и произведения* которых известны практически всем, хотя бы благодаря мультфильмам (типа «Карлсона» или «Винни-Пуха»), а вот *фамилии авторов* (А. Линдгрэн, Дж. Милн) — уже не всем; а также г) вообще *выдуманые* фамилии — это уже защита от попытки матери сделать вид, что она все знает, все читает своему ребенку и т. п. В числе немногих вопросов, касающихся напрямую мнения родителей, отметим вопрос о том, кто, с его точки зрения, должен заниматься развитием речи ребенка — семья, воспитатели детского сада, педагоги в специальных секциях и кружках и т. д. (напомним, что выбрать

можно как один вариант ответа, так и несколько или все). Если родители отмечают, что речью ребенка должен заниматься только детский сад, — это говорит о многом. При этом мы никогда не оценивали социокультурный статус семьи по одному или даже нескольким ответам — только по всей совокупности.

Представленные ниже данные были получены в ходе эксперимента студенткой Е. Демишиной. Из 96 прошедших анкетирование семей было отобрано 32 семьи — по 16 семей, определенных нами как семьи с высоким социокультурным статусом (ВСС) и низким (НСС). Из каждых 16-ти 8 имели 3-летних и 8–5-летних детей. Таким образом, были сформированы 4 группы детей. Всем детям было предложено по 11 заданий. Все задания были игровыми, в них участвовали игровые персонажи: то приходил Незнайка, и его надо было поправить, если он говорил неправильно; то ребенок соревновался с львенком и набирал «очки»; то слова надо было расселить в разные домики и т. д. Анализ полученных результатов нас весьма удивил. Мы ожидали, что различия в социокультурном статусе семей скажутся на речи детей, но не ожидали, что настолько сильно.

Мы не ставили перед собой задачи лишней раз убедиться, что речь детей из семей с ВСС лексически более богата или что речь детей из семей с НСС содержит просторечные малограмотные формы или нецензурные слова, «слова-паразиты» и т. п. Это и так очевидно. Хотя в одном случае богатство лексики мы все же проверили — на материале картинок с изображением животных. Как выяснилось, 3-летние дети из семей с НСС (3-л-Н) правильно идентифицировали животных в 62,5% случаев, а с ВСС (3-л-В) — в 78,7% случаев; 5-летние дети из семей с НСС (5-л-Н) — в 87,5% случаев, а с ВСС (5-л-В) — в 100%. Результаты вполне ожидаемые, хотя и достаточно яркие.

Интереснее было посмотреть на морфологию, на становление морфологических категорий, на словообразование и формообразование. Здесь (кроме использования в речи каких-то малограмотных форм) семья, казалось бы, напрямую на ребенка не воздействует. Однако, как выяснилось, это воздействие весьма существенно (именно существенность этого воздействия и удивляет).

Задание на суффиксацию. Детям предлагалось назвать предмет посуды, специально предназначенный для того, чтобы туда класть нечто определенное. Задавался образец типа «хлеб кладут в хлебницу». Сема «специальная посуда» особо подчеркивалась. Если у 5-л-Н отказы — 47,5%, то у 5-л-В — 6,3%. Конечно, такая огромная разли-

ца в известной мере определяется процентом правильных ответов: их больше у детей из семей с ВСС. Но принципиальное различие в другом: если дети из семей с НСС ответа не знали, они просто молчали, отказывались отвечать. Дети же из семей с ВСС в большинстве своем продемонстрировали совсем другую речевую стратегию. Условно назовем ее «выкручиванием»: «Хлеб кладут в хлебницу, соль — в солонку, а мыло... мыло кладут на полочку в ванной комнате». Разумеется, ответы такого типа встречались у всех детей, но у детей из семей с ВСС — более чем в 2 раза чаще: 22,5% — 46,3%. По-видимому, это говорит о каком-то более активном отношении к языку и речи, складывающемся у детей из семей с ВСС уже в дошкольном возрасте: не молчи, говори, не знаешь, как ответить, — подумай, что сказать вместо этого.

Задание на префиксацию. Детям предлагалось правильно образовать видовую перфектную пару: красть — украсть, но не *скрасть и т. п. Разница в проценте правильных ответов наиболее заметна у трехлеток: 3-л-Н — 30%, 3-л-В — 75%. Это задание, как представляется, выявляет не так склонность к словообразованию или его особенности, как знание языковой нормы, хотя и языковую интуицию тоже отменить полностью нельзя. О том же, по-видимому, свидетельствуют ответы детей на задание на основосложение: «Если у зайца длинные уши, то он называется... длинноухим». У 3-л-Н — 13,2%, 3-л-В — 42,5% правильных ответов.

Задание на формобразование существительных. Детям предлагалось выбрать верную форму родительного пад. мн. ч. существительных. Разумеется, следующие результаты: ошибочный выбор флексии 3-л-Н 28,8% — 3-л-В 21,3%; 5-л-Н 19% — 5-л-В 6% — в первую очередь говорят о лучшем знании нормы детьми из семей с ВСС, что, очевидно определяется языковым инпутом, получаемым ребенком. Однако кроме знания нормы есть и нечто еще. Мы знаем, что ребенок в процессе освоения родного языка сам для себя конструирует языковую систему — естественно, интуитивно, не формулируя при этом правил. А ведь в русском языке выбор варианта флексии в данном случае не случаен, а определяется финалью основы. Не можем ли мы предположить, что дети из семей с ВСС находятся здесь на более высокой, «продвинутой», ступени: они не только выстроили уже для себя основной «скелет» системы (определили для себя доминантную флексию), но и пошли дальше, в большей мере выстроив для себя и более *частные* разновидности общей системы?

Задание на образование действительных причастий настоящего времени («Девочка, которая поет песенку, называется поющей песенку»). Как и предполагалось заранее, особо хороших результатов здесь не могли дать даже 5-летние дети: причастие — в основном книжная форма, усваиваемая детьми позднее. Но нас интересовала разница в речевой стратегии детей из семей с ВСС и НСС, как они себя поведут в ситуации неспособности дать верный ответ. И здесь разница оказалась очень интересная: отказы 5-л-Н 48,8% — 5-л-В 73,8%. При этом более половины детей из семей с НСС давали просто невразумительные ответы («девочка называется ... поет»; «девочка называется ... песенка»); явное же большинство не знавших верного ответа детей из семей с ВСС отказалось от ответа, т. е., очевидно, хотя они и не могли еще дать правильный ответ, но уже почувствовали, что от них хотят чего-то другого — не просто сказать нечто, первое попавшееся, а вполне определенное. Не говорит ли и это о том, что эти дети находятся на более высокой стадии языкового развития?

Задание, связанное с несклоняемыми существительными. Процент правильных ответов в обеих возрастных группах явно выше у детей из семей с ВСС. Еще интереснее, что склоняют несклоняемые существительные 22,5% 3-л-Н и лишь 2,5% 3-л-В. Конечно, проще всего объяснить это особенностями инпута (дети из семей с НСС могут слышать, как дома говорят «в пальте», «на метре» и т. п.), но как тогда объяснить, почему эта разница практически стирается к 5 годам? По-видимому, ребенок, кроме того, что узнает из инпута норму применительно к каждому слову, — еще и имплицитно конструирует для себя правило о существовании несклоняемых существительных, и дети из семей с ВСС делают это *раньше*.

Задание на спряжение разноспрягаемых глаголов. Надо было не допустить ошибки в форме 3 л. мн. ч. настоящего времени глагола «бежать» (бегут, а не *бежат). Правильные ответы дали: 3-л-Н 7,5% — 3-л-В 20%; 5-л-Н 17,5% — 5-л-В 40%. И опять здесь причину различий можно искать как в особенностях инпута, грамотности речи родителей, так и в темпе усвоения деталей языковой системы.

Задание на образование формы повелительного наклонения. Результаты опять впечатляют. Отказы: 3-л-Н 75% — 3-л-В 15% (у 5-леток отказов нет). Правильные ответы: 3-л-Н 0% — 3-л-В 55%; 5-л-Н 86,2% — 5-л-В 100%.

Наконец, задание на название детенышей животных. Любопытных результатов там много (и по части устранения супплетивизма —

типа: лошадь — *лошаденок, и по части создания словообразовательных инноваций с заполнением абсолютных лакун — типа: зебра — *зевбренок), и «статусная» разница здесь вырисовывается. Однако интереснее другое. Несмотря на заданную словообразовательную модель (тигр — тигренок) и формулировку задания, подчеркивающую необходимость назвать именно детеныша животного — ребенка, сыночка, а вовсе не маленькую по размеру особь, встретились ошибки типа: тигр — *тигрик. Интересно не то, что они встретились (это мы ожидали), а то, что встретились они только у детей из семей с НСС: 3-л-Н 12% — 3-л-В 0%; 5-л-Н 10% — 5-л-В 0%. Позволим себе предположить, что эта подмена одной словообразовательной модели другой — с близким, но отнюдь не идентичным словообразовательным значением — детьми из семей с НСС свидетельствует либо о меньшей логичности, либо о меньшей дробности сконструированной ими для себя на данном возрастном этапе словообразовательной системы и, в любом случае, о том, что дети из семей с ВСС и здесь демонстрируют большую «продвинутость» в постижении языка.

Полагаем, что полученные результаты интересны не только сами по себе, каждый по отдельности, но и в совокупности: получается, что речь детей из семей с ВСС и с НСС различается не только по отдельным параметрам; по всей видимости, различия эти имеют **системный** характер.

Представляется, что приведенные результаты — яркое доказательство того, что возрастной социолингвистике давно пора придать статус самостоятельной области знаний.

Г. Р. Доброва, В. Д. Королев (Санкт-Петербург)

Усвоение детьми раннего возраста слов релятивной семантики: к вопросу о валидности Мак-Артуровского опросника*

Данное исследование преследует две цели — проанализировать, как дети раннего возраста усваивают слова релятивной семантики, и поставить вопрос о валидности Мак-Артуровского опросника. Вопрос о валидности поставлен потому, что возникают некие принципиальные сомнения по поводу опросников вообще — как источника достоверной информации.

Очевидно, что материал видеозаписей спонтанной речи детей до известной степени объективен, насколько вообще объективна техника: известно, что некий языковой факт может длительное время не попадать в запись, хотя и звучать в речи ребенка, когда записи не ведется. Материал родительских дневников также обычно не вызывает сомнений в достоверности, поскольку в научных целях используются чаще всего дневники людей, причастных к онтолингвистике, — лучших из студентов, самих онтолингвистов (А.Н. Гвоздева, Е.Ю. Протасовой, М.Б. Елисеевой и др.).

Валидность экспериментальных материалов не столь однозначна. В чем-то эксперимент в онтолингвистике незаменим: с его помощью можно проанализировать не только продуцирование речи детьми, но и понимание ими того, что говорит взрослый; можно обследовать сразу десятки и даже сотни детей. Вместе с тем известны и недостатки экспериментальных методов. Например, при проведении эксперимента нельзя точно назвать причину отсутствия ответа: то ли ребенок ответа дать не может, то ли не хочет. Тем не менее, без эксперимента тоже не обойтись. Поэтому для большинства исследуемых тем следующий путь представляется наиболее продуктивным: сначала — анализ данных спонтанной речи нескольких детей, затем — выдвижение гипотезы и эксперимент уже со статистически значимым количеством информантов, после чего — сопоставление результатов эксперимента с результатами анализа спонтанной речи и лишь после этого — выводы.

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ (проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

С опросниками же — совсем иная ситуация. Заполняют их родители — люди, не только не имеющие специального образования, но нередко явно невнимательно относящиеся к делу, по ходу дела забывающие, что писали до того, или не вдумывающиеся в противоречивость того, что пишут. Пример — опросник № 286. Мать, заполняющая опросник, отмечает, что ребенок не говорит еще ни «я», ни «потом», а затем в графе, где ее просят привести примеры высказываний ребенка, приводит пример: «Я потом пойду в садик». Подобные казусы наглядно показывают, почему может возникнуть вопрос о валидности опросника. Разумеется, известно, что при применении статистических методов обработки данных действует «закон больших чисел», однако полностью вопроса о валидности опросника этот аргумент не снимает. Поэтому мы поставили задачу — проверить валидность опросника следующим образом: 1) сопоставить выводы, сделанные ранее с помощью других источников получения информации (данные спонтанной речи и эксперимент), с выводами, сделанными на основе данных как можно большего числа опросников, 2) получив предварительно от родителей заполненные Мак-Артуровские опросники, сопоставить результаты, полученные с помощью опросника и с помощью эксперимента, проведенного с теми же самыми детьми. Поскольку, как уже отмечалось, валидность экспериментальных данных также небесспорна, нами использовались лишь относительно проверенные экспериментальные методики: в области персонального дейксиса был использован эксперимент Г.Р. Добровой, проверенный ранее на десятках детей (причем его результаты совпали с результатами анализа спонтанной речи); при исследовании локативного дейксиса эксперимент был разработан с учетом выводов кандидатской диссертации М.А. Еливановой; при исследовании темпорального дейксиса за основу был взят (и переработан) эксперимент магистрантки Д. Сивой.

Итак, было проанализировано 400 Мак-Артуровских опросников из базы данных кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена — по 200 на каждую возрастную группу: для детей приблизительно до 1.7 («Зайчики») и детей 1.7–3.0 («Мишки»). Анализу подвергались только слова релятивной семантики — как наиболее «сомнительные» в плане соответствия родительских ответов истине (о причинах этой «сомнительности» см. ниже). Затем были получены дополнительные опросники и выбраны 16 детей, с каждым из которых было проведено по три серии эксперимента. Результаты сопоставительного анализа экспериментальных данных и данных опросников представлены ниже.

Одна из центральных проблем, встающих перед ребенком на ранних этапах его жизни, — проблема осознания себя в мире. Исходная точка отсчета для познания мира описывается формулой «я-здесь-сейчас», известной еще с работ К. Бюлера. Эта точка лежит в основе формирования мышления и речи. Выход за ее пределы и освоение релятивной семантики лежит в основе формирования когнитивной базы ребенка. Слова релятивной семантики — слова, значение которых относительно и зависит от точки отсчета. С релятивной семантикой связано понятие дейксиса, роль которого — включать в семантику слова компонент, указывающий на ее определяемость данной речевой ситуацией. Различаются три вида дейксиса — персональный, локативный и темпоральный.

Чем интересен опросник в отношении слов релятивной семантики? 1. Они представлены в нем достаточно широко (личные, притяжательные и указательные местоимения, предлоги, наречия времени и места, термины родства). 2. Опросник (I часть) отражает наличие слов релятивной семантики не только в активном, но и в пассивном словаре ребенка. 3. Опросник может предоставить достаточно большую выборку.

Однако это не снимает вопроса о его валидности. Опросник объективно имеет некоторые упущения. Например, в «Зайчике» не представлена форма «ты», хотя есть «тебя», «тебе». Кроме того, говоря о «человеческом факторе», приходится признать не только невнимательность заполняющих опросник. Далеко не всегда очевидно, что имел в виду родитель и понял ли, о чем его спрашивают.

Так, в предыдущих исследованиях было установлено, что местоимения 1-го л. начинают использоваться в речи детей раньше местоимений 2-го л. Воспринимать же местоимения 2-го л. дети начинают раньше, чем 1-го л., но поначалу только при обращении к самому ребенку. Это связано с тем, что ребенку на стадии эгоцентризма легче и важнее обозначить себя, чем собеседника. Следующий пример показывает специфику работы со словами релятивной семантики и причину «сомнительности» родительских ответов, касающихся этих слов. Родитель, заполняя опросник («Зайчик»), отмечает, что его ребенок все говорит. Графу «понимает» родитель игнорирует: если ребенок все говорит, значит, с точки зрения взрослого, и все понимает. Дойдя до строки «мне/меня», он отмечает, что ребенок эти формы произносит. Однако что можно понять из такого ответа? Если ребенок произносит, например, слово «яблоко», — ясно, что он и понимает его значение. Но можно ли сказать, что ребенок, даже если

и произносит, понимает слова релятивной семантики «мне»/«меня» во всей их полноте, с учетом меняющейся точки отсчета? Или же ребенок произносит их только в применении к самому себе, не понимая того, что если их произносит другой человек, то они меняют смысл? Следовательно, если ребенок их произносит, нельзя сказать определенно, что он и понимает их во всем их значении. Подобные соображения также подвергают сомнению валидность опросника.

Таким образом, было обследовано 16 детей. При анализе полученных данных оценивалось, насколько соответствует заполнение опросника результатам проведенного с данным ребенком эксперимента. Случаи неадекватного заполнения опросника оценивались либо как переоценка (в опроснике отмечено то, чего не показал эксперимент), либо как недооценка (эксперимент показал больше, чем отмечено в опроснике).

Результаты сравнения опросника и I эксперимента	Результаты сравнения опросника и II эксперимента	Результаты сравнения опросника и III эксперимента	Результаты сравнения опросника и совокупных данных трех экспериментов
10 адекватных 3 недооценки 2 переоценки 1 — нельзя оценить однозначно	7 адекватных 4 недооценки 4 переоценки 1 — нельзя оценить однозначно	8 адекватных 2 недооценки 4 переоценки 2 — нельзя оценить однозначно	8 адекватных 2 недооценки 2 переоценки 4 — нельзя оценить однозначно

Из приведенной таблицы видно, что во всех случаях адекватные оценки доминируют (особенно, если сделать поправку на случаи, которые нельзя оценить однозначно). При этом почти в половине опросников наблюдается либо родительская переоценка ребенка, либо недооценка. Однако если мы посмотрим на количество недооценок и переоценок в каждом из случаев, то увидим, что это количество примерно совпадает. Следовательно, если говорить о каждом конкретном ребенке, то почти половину опросников можно считать не совсем адекватными, но если смотреть на картину в целом, то получается, что опросник в целом верно отображает общие тенденции усвоения детьми раннего возраста слов релятивной семантики. Каждый конкретный опросник — ненадежен, но в целом результатам Мак-Артуровского опросника можно доверять.

*М.А. Еливанова (Санкт-Петербург),
Н.К. Метелева (Ишим),
В.А. Семушина (Санкт-Петербург)*

Освоение детьми раннего возраста локативных синтаксем*

Локативность — одна из семантических категорий, которая описана в теории функциональной грамматики [ТФГ 1996]. Эта категория рассматривает пространственные отношения и средства их языкового выражения. Самыми важными и наиболее распространенными языковыми средствами, выражающими этот тип отношений, являются глагольные предикаты и предложно-падежные конструкции или наречия. Предложно-падежные конструкции и наречия вместе называются локативными показателями [ТФГ 1996] или локативными синтаксемами [Золотова 1988].

Пространственные отношения — один из первых типов отношений, которые осваиваются детьми. Первые их обозначения могут появляться еще на дословесном этапе. По сути, указательный жест используется для обозначения отношений «я и предмет, находящийся на расстоянии». А этот жест появляется уже в возрасте 7–8 месяцев. В возрасте до двух лет, как правило, уже появляются и первые вербальные единицы с пространственным значением.

Целью настоящего исследования является сравнение данных дневников и расшифровок записей устной спонтанной речи (лонгитюдные исследования) и данных опросников Мак-Артура, которые должны заполняться родными детей раннего возраста (9–24 месяцев и 18–36 месяцев). В опросниках есть тематический раздел «местонахождение», где и представлен список локативных синтаксем.

В ходе исследования было проанализировано 12 дневников и расшифровок записей устной спонтанной речи детей раннего возраста и 150 опросников Мак-Артура для детей 18–36 месяцев и 50 для детей 8–24 месяцев.

При сравнении данных этих разных источников обнаружили некоторые черты сходства и некоторые черты различия. Необходи-

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ (проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349—А).

мо отметить, что материал существенно различается по качеству, поскольку в дневниковых записях представлены полные ситуации, и очевидно, какие языковые единицы для ребенка ситуативно связаны, а какие он понимает и употребляет вне контекста. В опросниках Мак-Артура представлен инвентарь, т.е. набор слов, жестов, которые ребенок понимает или употребляет, но без всяких комментариев и пояснений, как они используются.

Не вызывает сомнений сходство последовательности появления средств выражения пространственных отношений. Например, при заполнении опросников родителями детей 13 месяцев и старше указательный жест был отмечен практически у всех детей. Исключения составили 2 ребенка из 50, причем в одном случае можно предположить, что опросник был заполнен невнимательно (мальчику 21 месяц, он использует в речи *вот, здесь, к, на, там* и понимает *в, вверх, вниз, домой*). Также велико количество случаев употребления дейктических слов со значением дальности (*там, туда*). Именно они, судя по дневниковым записям, появляются первыми, а затем — слова со значением близости, поскольку с прагматической точки зрения важнее обозначить положение предмета, находящегося на расстоянии, чем того, который можно взять в руки.

При заполнении опросников с 18 месяцев и старше и в лонгитюдных исследованиях наблюдаем большое количество употреблений предлогов *в, на, к*, а также различных дейктических языковых средств. Интересно отметить, что в обоих источниках большой редкостью является использование детьми слов с отделительной семантикой (тех, которые отвечают на вопрос *откуда?* — *оттуда, отсюда*).

Не было неожиданностью и отсутствие или малая употребительность предлогов *перед* и *по*, наречий *вперед, впереди*. Сагиттальная ось (передне-задняя), как показывают дневники и расшифровки, в раннем возрасте практически не представлена.

Однако некоторые количественные показатели данных опросников в сравнении с лонгитюдными исследованиями оказались неожиданными. Например, как было указано выше, при освоении дейктических единиц первыми появляются те, которые имеют семантику дальности. Но частица *вот* используется большим количеством детей, чем частица *вон*. Заметим, что обе частицы обозначают положение предмета, находящегося в поле зрения, в отличие от *там, тут, туда* и т.д., которыми могут обозначаться видимые и невидимые предметы.

Необычным было и то, что наречие *рядом*, которое встречается в большинстве дневников, в опросниках родителями отмечалось довольно редко. Предлоги же *под*, *из*, которые, как мы считали, появляются ближе к концу раннего возраста, употребляет большинство детей после 2-х лет. Вероятно, эти предлоги могут быть связаны контекстом. Например, предлог *из* может использоваться в сочетании с наименованием посуды, ср. *из стакана* (такое узкое контекстное значение зафиксировано и в дневниках), но не в других сочетаниях: *машина выехала из гаража* и т.п.

Удивительно, что дети уже в возрасте 13–15 месяцев понимают наречия *вверх–вниз*, тогда как в возрасте после 2-х лет они используются далеко не всеми. Можно предположить, что понимание этих наречий также узко констатиивно. Например, родители играют с малышом, подкидывая его вверх и опуская вниз, при этом комментируют свои действия.

Дневниковые записи говорят о том, что предлоги и наречия, включенные как пара в оппозицию, осваиваются последовательно: сначала *наверх*, потом *вниз*. Однако опросники свидетельствуют, что существенного временного разрыва в освоении таких пар нет.

Итак, с помощью разных методов сбора данных детской речи может быть получена несколько различная информация.

Опросники Мак-Артура не только позволяют достаточно быстро собрать данные по речи детей, но и поставить ряд проблем, частных вопросов, требующих дополнительной проверки при длительных наблюдениях или в ходе эксперимента.

Литература

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

Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб., 1996.

М.Б. Елисеева, Е.А. Вершинина (Санкт-Петербург)

Мак-Артуровский опросник как источник сведений о речевом развитии ребенка*

Во всем мире широко применяемым инструментом в исследованиях детской речи и в диагностике на ранних этапах речевого онтогенеза в настоящее время является «The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI). Формы CDI находились в разработке более 20 лет, с начала 70-х. В исследовательскую группу входили такие известные исследователи детской речи, как Л. Фенсон, Ф. Дейл, Э. Бейтс, С. Резник и другие. Постепенно эта шкала была адаптирована для многих языков мира (в 2005 г. — 36 языков).

С 2000 г. на кафедре детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, с разрешения авторов опросника, велась работа над созданием, апробацией русскоязычной версии опросника, сбору данных (С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева), а также введением их в базу данных (Т.С. Лаврова). Русская версия представляет собой два опросника, заполняемых родителями: «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и жесты» (от 0.8.0. до 1.6.00) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (от 1.6 до 3.0) (по аналогии с MacArthur CDI). К настоящему моменту собрано и введено в базу данных MS Access (созданной под руководством А.М. Вершинина) 655 опросников детей от 1.6 до 3.0 и 605 опросников детей от 0.8.0 до 1.5.0. Данные 2-го опросника статистически обработаны Е.А. Вершининой, и сегодня уже можно говорить о существовании нормативов речевого развития детей этого возраста.

Цели, с которыми может использоваться опросник, — исследовательские и диагностические, причем эти цели пересекаются. Онтолингвистов интересуют гендерные особенности усвоения языка — и этот же аспект безусловно важен при диагностировании речевого развития ребенка. На русском материале существуют отдельные лонгитюдные данные, касающиеся возраста появления первых слов, средств невербальной коммуникации, соотношения активного и пассивного лексикона, возникновения двусловных, а затем много-

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

словных высказываний, порядка появления отдельных групп слов — местоимений, темпоральных маркеров, гиперонимов, вопросов; отдельных единиц (какие вопросы, предлоги или союзы появляются в первую очередь), порядка появления грамматических категорий существительного и глагола (в том числе последовательность появления падежей или времен глагола), соотношения различных компонентов языковой способности ребенка и др. Для диагностики прежде всего необходимо получить нормативы речевого развития ребенка до 3 лет, поскольку в последнее время резко вырос интерес к раннему возрасту. Но полученные нормативы позволят и исследователям детской речи по-новому взглянуть на многие явления. Кроме того, именно опросник предоставляет широкое поле для кросс-лингвистических исследований.

Перед каждым, кто пользуется этим тестом с той или иной целью, встают следующие вопросы. Следует ли ожидать от опросника полных и точных данных о развитии детей? Насколько надежны и валидны данные заполненных опросников? Возможно ли использовать опросники в качестве источника лонгитюдных данных? Можно ли, например, считать, что список слов заполненного конкретным родителем опросника есть реальный словарь данного ребенка, даже оставляя за скобками плохое, невнимательное заполнение?

Отвечая на первый вопрос, нужно вспомнить, что такой цели не ставили перед собой и создатели опросника: «Мы рассматриваем список слов скорее как индекс детского словаря, чем как исчерпывающий атлас. Атлас словаря ребенка требовал бы лист экстраординарной длины» [Fenson & al. 1993: 40]; «Статус опросников скорее репрезентативный, чем полный» [Fenson & al. 1994: 15].

Для того чтобы показать индекс валидности опросника, было проведено исследование, сравнивающее данные активного лексикона одного ребенка (мальчика Ари), собранные двумя различными методами: дневниковым и MacArthur CDI [Robinson & Mervis 1999]. Данные дневника и опросника практически совпадали до 1.3 (примерно до уровня 50 слов); до 1.4 (вероятно, до начала лексического скачка) опросник включал более 80% слов, отмеченных в дневнике (в этом возрасте в лексиконе ребенка было около 100 слов). Затем разрыв между данными CDI и дневниковыми данными неуклонно увеличивался, и к 2 годам в опроснике оказалось отраженным лишь 43% реального словаря ребенка (по дневнику — 1236 слов, по опроснику — 543), причем в особенности было недооценено количество существительных (851 — в дневнике, 306 — в опроснике). Однако

форма кривых роста, построенных на основании различных данных, оказалась почти идентична. При этом оценка словаря Ари по нормативам для мальчиков «поместила» его в 90-ю перцентиль, т. е. он оказался «раноговорящим» ребенком внутри нормальной вариации.

На русском материале подобного исследования не существует, однако нам показалось возможным реконструировать такую ситуацию. Мы использовали для этого дневник речевого развития Лизы Е., который велся с момента рождения (1996 г.) до 2006 г. и на основании которого были созданы отдельные файлы — запись активного и пассивного лексикона ребенка до 2 лет. Все слова в дневнике записывались в тот же день, в момент возникновения; затем отмечались изменения произношения и значения; а также исчезновение некоторых единиц.

Было сделано 3 среза: первые 50 слов в 1.5.16 (до начала лексического скачка) и в 2 года — после периода лексического взрыва (1.8—1.10), когда актив и пассив почти совпали. Результаты сопоставления показали, что в 1.5.16 (первые 50 слов, начало лексического скачка) совпадало 80% данных (1-й опросник); в 1.6 — (93 слова) — 82,8% данных (2-й опросник); в 2.0 в опроснике оказалось отраженным лишь 38% слов из реального словаря ребенка (в дневнике — 1108 слов, в опроснике — 426).

При этом, несмотря на то, что количество слов в реальном лексиконе ребенка значительно превышало количество слов в опроснике (690 — без звукоподражаний — в опроснике, 1108 — у ребенка), многие клетки опросника остались незаполненными. Наиболее заметные лакуны оказались в группах «Транспорт», «Этикетные слова», «Время», «Местоимения», «Вопросы», «Местонахождение (предлоги)», «Союзы». Для того чтобы выяснить, являются ли эти «пробелы» индивидуальными особенностями конкретного ребенка или же они характерны и для других детей данного возраста, необходимо было сопоставить эти данные с нормативами речевого развития детей данного возраста, полученными в результате статистической обработки заполненных опросников.

Сопоставление показало, что по большей части опросника данные Лизы не отличаются значимо от средних характеристик, полученных по базе 27 человек в возрасте 2.0. При этом количество слов в одних тематических группах несколько превышает средние показатели, а в других — является более низким. Значительно (и значимо) превышает (от 15 до 30%) в группах: «Животные», «Дома», «Квартира», «Действия»; незначительно (и незначимо) (5—10%) — в груп-

пах «Еда», «Обувь», «Где бывает» и «Признаки». В некоторых группах количество слов в лексиконе Лизы практически не отличается от средних показателей: «Части тела», «На улице», «Люди», «Местонахождение», «Количество», «Союзы». В группах «Транспорт» и «Игрушки» количество слов меньше средневозрастных показателей, но очень незначительно. Самые значимые отличия касаются этикетных слов и вопросов (и тех, и других меньше на 30%). В абсолютных показателях разница тоже велика: вопросов в среднем — $3,56 \pm 0,54$, у Лизы — 0; этикетных — $12 \pm 0,98$, у Лизы — 6. Меньше также слов группы «Время» и местоимений, хотя по абсолютному количеству слов разница незначительна (но статистически значима): местоимений в среднем — 8,74, а у Лизы — 6 слов, время — 4,04, у Лизы — 2. Что касается общего количества слов, то Лиза (по опроснику) в 2.0 оказывается чуть выше медианы. Однако лексическое развитие данного ребенка чрезвычайно неравномерно: если рассматривать слова группы «Животные», Лиза выше 90-й перцентили, а если говорить о вопросах — в 5-й.

Выводы: 1) цифры, характеризующие количественный состав лексикона, значительно отличаются от реальных, но это заложено в самом опроснике; 2) различия между реальным лексиконом и словарем опросника неизбежно увеличиваются по мере взросления ребенка и роста его лексикона; 3) главная причина различий — неравномерность лексического развития ребенка; 4) сопоставление количества слов в различных тематических группах у конкретного ребенка с результатами статистической обработки данных выявляет характер лакун: возрастные (когда отсутствие каких-то типов слов свойственно детям в определенном возрасте), индивидуальные и «педагогические» (обусловленные инпутотом).

Можно предположить, что опросник лучше отражает реальное развитие: 1) маленьких детей (примерно до полутора лет); 2) детей с более равномерным речевым развитием; 3) поздноговорящих детей экспрессивного речевого стиля; 4) детей с задержкой речевого развития; 5) у референциальных детей различия возникают между уровнем от 50 до 100 слов (момента лексического скачка) и увеличиваются после лексического взрыва.

Итак, опросник вполне применим не только для исследовательских, но и для диагностических целей. Данные опросника отличаются от дневниковых данных, но ведь для диагностики используются не дневники, а **тестирование ребенка** — т. е. эксперимент, результаты которого всегда хуже, чем реальное развитие ребенка. (Даже

оставляя за скобками трудности проведения эксперимента с маленькими детьми (эффект «бух-бух — стреляю»), о котором писал Д. Слобин.) Проверка лексикона ребенка с помощью опросника дает гораздо более полную картину и гораздо быстрее (690 слов+37 звукоподражаний), чем результаты тестирования ребенка (за один раз логопед может предъявить ребенку не более 15–20 картинок). Поскольку дневник фиксирует то, что **есть** в речи конкретного ребенка, а опросник исходит из того, что **бывает** в речи детей вообще, с его помощью полезно отмечать пробелы в речи ребенка. Для того чтобы выяснить, какой именно «тип пробела» имеется в речи ребенка, необходимо сопоставить данные заполненного опросника с нормативами. Возможность сопоставления с нормативами тех данных, которые собраны путем тестирования ребенка, сомнительна: полная диагностика активного лексикона потребует не менее 45 занятий.

Литература

Fenson L., Dale P., Reznick S., Thal D., Bates E., Hartung J.P., Pethick S. & Reilly J.S. MacArthur Communicative Development Inventory: user's guide and technical manual. — San Diego, CA. 1993.

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.

Byron F. Robinson & Carolyn B. Mervis. Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study// Journal of Child Language 26. — 1999. — P. 177–185.

Ю.Г. Жуковская (Санкт-Петербург)

Специфика распознавания родного и иностранного языка младшими школьниками в условиях предъявления аудиозаписи

В условиях увеличения объема информационных потоков особое значение приобретает становление информационной компетентности. Идет поиск новых путей повышения эффективности приема и переработки информации, поэтому активно изучаются вопросы овладения детьми формами работы с разнородной информацией, представленной в различных знаковых системах. Важно умение переходить из одной системы в другую, то есть кодировать или перекодировать информацию.

Удельный вес вербальной информации в школьном обучении достаточно велик. Наиболее задействованный при получении такой информации слуховой канал должен обеспечивать качественный прием не только живой речи учителя и сверстников, но и речи, записанной на аудионосителе и предъявляемой через динамики различных технических устройств. В будущем учащихся также ожидает взаимодействие с компьютером в режиме устного общения с ним. В этой связи большое значение приобретает правильное распознавание звучащей речи, особенно в начальной школе, когда формируются ключевые компетентности работы с информацией.

Более сложная ситуация возникает, когда информация подается не на родном, а на иностранном языке. По государственному стандарту обучение иностранным языкам вводится в школах повсеместно со второго класса. Поэтому изучение особенностей распознавания как родного, так и иностранного языка у учащихся начальной школы имеет высокую актуальность.

Исследование опиралось на трактовку лингвистического знака Е.А. Шингаревой, где за основу взята схема знака по Р.Г. Пиотровскому, в которой слово – это знак второго ранга по уровню сложности после морфемы (из 6 приводимых рангов), то есть слово является одной из базовых единиц распознавания. Поэтому распознавание отдельных слов и слов, включенных в контекст (словосочетания и предложения), и было выбрано в качестве отправной точки для исследовательской работы.

Распознавание, являясь первой ступенью понимания, представляет собой синтез нескольких процессов: внимания, избирательно-го восприятия, первичного анализа, усиливающего процесс как актуализации образов памяти, так и создания новых образов восприятия. Его можно рассматривать как процесс преобразования воспринимаемого звена (звукового) в языковое (содержательное), осуществляемый одновременно в условиях воздействия речи на слуховой аппарат человека.

Происходящие внутренние преобразования, идущие в активном психическом отражении, мы можем фиксировать через внешнее проявление изучаемого явления: правильность передачи звуковой оболочки и установление значения слова (путем так называемого алгоритма А.Н. Ланда [Ланда 1968]). Согласно инструкции испытуемые должны были, услышав слово, записать его и определить значение этого слова. В подобных исследованиях часто используется метод определения понятий, который широко применяется в психологии [Лурия 1979: 68–71]. А.Н. Богатырева, например, выбирает данный метод для определения понимания слов, где критерием понимания выступает определение содержания слов. Указанный метод позволяет вскрывать содержание детских понятий, вербально осознанное и сформулированное [Богатырева 1970].

Эксперимент в рамках данной проблемы проводился с использованием специально разработанной методики, включающей задания на распознавание языкового материала, предъявляемого в аудиозаписи на русском и английском языке.

При выборе параметров изучения распознавания опирались на схему признакового описания голосовых характеристик Р. Фермена, приводимую В.Х. Манеровым [Манеров 1997]. За основу были взяты два языковых параметра: первый из них — длина слова (ее характеризовало разное количество слогов и, соответственно, отличие показателя фонетической значимости), и второй параметр — степень знакомости. Само предъявление коротких и длинных, знакомых и малознакомых русских и английских слов осуществлялось в условиях влияния различных речевых параметров, касающихся особенностей дикции (четкости и редуцированности окончаний) и скорости произнесения (разного количества слогов за единицу времени). Весь блок заданий включал все возможные сочетания выделенных языковых и речевых характеристик.

Исследование проводилось на выборке более 350 человек в начальных классах школ г. Санкт-Петербурга. Данные эксперимента

показали, что в целом короткие слова распознаются лучше длинных. Особенно отчетливо это видно при анализе знакомых слов в английском языке и малознакомых слов в русском.

По мере ухудшения условий предъявления (с увеличением скорости и снижением четкости) учащиеся реже справлялись с распознаванием любых слов, в первую очередь — длинных. В английском языке сочетание этих двух параметров значительно затрудняло распознавание даже коротких знакомых слов.

Степень значимости изучаемых нами речевых параметров для длинных и коротких слов оказалась различной. Так, для успешного распознавания длинных слов важен более медленный темп предъявления, а для коротких — более четкое их произнесение. Исследование показало, что короткие слова лучше распознавались при четком и быстром предъявлении. Таким образом, некоторое увеличение скорости не только не мешает распознаванию коротких слов, но и в определенной мере улучшает его при четком предъявлении. Положительное влияние скорости, но только на воспроизведение коротких слов отмечали J. Green и M.D.' Olivera [Сидоренко 2000: 236–237, 248–252].

В целом же результаты эксперимента подтверждают, что скорость является очень значимым параметром, создающим трудности в распознавании как звучания, так и значения слов. Причем, влияние скорости на распознавание звучания слов русского языка оказалось более выражено по сравнению с английским языком.

Невысокий уровень распознавания звучания слов часто затрудняет распознавание их значения. Было выявлено, что скорость и четкость произнесения и степень знакомости имеют разную значимость для передачи звучания и определения значения русских и английских слов. Успешность распознавания звучания больше зависит от речевых параметров, чем от степени знакомости, а на распознавание значения большее влияние оказывает степень знакомости вместе со скоростью предъявления.

Как показало исследование, на распознавание малознакомых слов обоих языков существенно влияет контекст, причем распознавание значения слова зависит от него в большей мере, чем распознавание звучания. В английском языке включение слова в контекст увеличивало распознавание значения в 10 раз, тогда как в русском языке только в 3 раза. Если в русском языке учащимся второго и третьего классов для распознавания малознакомых слов достаточно было включенности слов в словосочетание, то в английском языке

такое предъявление могло обеспечивать успешность распознавания только третьеклассникам, второклассникам же для достижения таких же результатов требовалось обязательное включение малоизвестных слов в предложение.

Подводя итог, можно сказать, что полученные результаты исследования можно использовать при совершенствовании процесса обучения как родному, так и иностранному языку в начальной школе.

Литература

Богатырева А.Н. Возрастные особенности понимания и употребления слов детьми 3–5-и лет (На материале слов-существительных). — М., 1970.

Ланда А.Н. Алгоритмизация в обучении. — М., 1968.

Лурия А.Р. Язык и сознание/ Под ред. Е.Д.Хомской. — М., 1979.

Манеров В.Х. Психодиагностика личности по голосу и речи. — СПб., 1997.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб., 2000.

Я.В. Завадская (Санкт-Петербург)

Употребление опционального инфинитива для выражения побуждения в ранних высказываниях Жени Г. (в возрасте до трех лет)*

Под опциональным инфинитивом (ОИ) понимают инфинитив, употребленный в функции, которая не свойственна ему в нормативном (взрослом) языке. Этот термин (optional infinitive) был предложен Кеном Векслером и широко используется в современных западных исследованиях по детской речи (ср. также употребляемые в том же значении термины root infinitive, bare infinitive). Функционирование ОИ является объектом пристального внимания отечественных и зарубежных исследователей речевого онтогенеза.

Употребление русских опциональных инфинитивов (без использования данного термина) впервые было представлено А.Н. Гвоздевым в книге «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка» [Гвоздев 2007], где ученый отвел целый раздел описанию усвоения функций инфинитива наряду с другими глагольными категориями. А.Н. Гвоздев описал функционирование инфинитивных форм на различных этапах усвоения родного языка и отметил некоторые особенности их сочетаемости. Целью нашей работы является рассмотрение употребления Женей Г. независимого опционального инфинитива для выражения побуждения в раннем возрасте по материалам дневника А.Н. Гвоздева [Гвоздев 2005].

А.Н. Гвоздев в своей книге отмечает, что первичной функцией инфинитива в детской речи является **выражение категорического приказа** [Гвоздев 2007: 410]. Точно такую же функцию он выполняет и в речи взрослых. С. Я. Гехтляр пишет, что «устраненность лица в побуждении, выраженном посредством инфинитива, имеет своим результатом особую строгость, категоричность такого побуждения» [Гехтляр 1996:108]. Ср., *Не стреляй!* — *Не стреляйте!* — *Не стрелять!* В речи взрослых подобные высказывания, помимо употребления в

* Исследование осуществляется при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6) «Петербургская школа функциональной грамматики».

целях категорического побуждения, используются также, когда агенс неопределен и многочислен (*Не курить!*) [Гехтляер 1996].

Употребление инфинитива для выражения категорического приказа, по наблюдениям А.Н. Гвоздева, начинается с 1.3 лет. Осуществленный нами анализ побудительных инфинитивных высказываний в речи Жени Г., в которых зафиксировано 32 формы 25 глаголов, позволяет сделать вывод о неоднородности используемых ребенком побудительных предложений. Наличие на данном этапе в речи ребенка большого числа форм инфинитива, используемых для побуждения к действию, связано с особым «видением» ребенком участников ситуации побуждения и осознанием ее компонентов.

Как представляется, все инфинитивные побудительные высказывания Жени можно разделить на подгруппы в зависимости от предполагаемого ребенком агенса (исполнителя) называемого им действия. Так, к первой подгруппе будут относиться такие высказывания, в которых исполнителем действия ребенок предполагает своего слушателя. Это типичная ситуация побуждения, когда Агенс, Слушающий и Исполнитель прескрипции – одно и то же лицо:

папа, печка топить! = папа, печку топить. (01.10.03). Приказание. Взял отца за палец и тащит к печке.

папа, дым исить = папа, дым искать. (01.10.20). Топится печка-железка. И вдруг Вера говорит: «Откуда-то дым идет» (а под печкой были наложены дрова), на что А.Н. ответил: «Да не вижу я никакого дыма». Тогда Женя тоном приказа обращения обратился к нему: папа, ищи дым.

сядиць/ся'дяць = посадить (01.10.25). Требование, чтобы его посадили на стул.

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

К другой подгруппе, на наш взгляд, можно было бы отнести инфинитивы, в противоположность первым выражающие действия, которые хочет совершить сам ребенок-говорящий-адресант, являясь их агенсом. Эксплицируя смысл подобных высказываний, можно было бы следующим образом определить их значение: «Побуждаю тебя принять комплекс мер к тому, чтобы я мог осуществлять это действие». Вот примеры подобных высказываний Жени Г.:

сесть (1.10.31). Просьба посадить его на кровать. (С 1.10.14. до этого — СЯДИ).

плебѣть = пробовать. (02.00.10). Тонем просьбы. А.Н. посолил ему суп и сказал «Пробуй!», и он стал твердить *плебѣть*. А.Н. долго не понимал, тогда он стал указывать рукой. Оказывается, он требовал соли, которую и стал есть горстью.

месиц мат.еть! мат.еть месица! = месяц смотреть. (02.01.05). Проснулся часа в 4 утра и потребовал, чтобы А.Н. нес его к окну смотреть на месяц.

Важно отметить, что смысл этих высказываний, который мы получаем при экспликации, граничит с оптативным — «хочу пить, хочу смотреть, помоги осуществить мое желание».

В третью группу можно было бы отнести высказывания со значением совместного действия, агенсом которого являются одновременно и говорящий, и слушающий, либо наименования так называемого «квазисовместного действия», вычленение агенса которого зачастую совершенно не представляется возможным.

гляць, гляць! = играть. (01.10.15) Пришла Лена, и он, ударяя по сундуку, где она обычно с ним играет, тоном нетерпеливого приглашения говорил это.

Лена, плигѣть! = Лена, прыгать! (02.00.02). Зовет Лену прыгать, причем подражает ей во всем.

Все упомянутые нами инфинитивные побудительные высказывания Жени Г. встречаются в возрастном периоде от 01.09.23. до 02.01.05 (наблюдение за речью ребенка велось с возраста 01.08.14), т.е. на протяжении 42 дней, и затем полностью исчезают. По всей видимости, это связано с тем, что в дальнейшем в связи с развертыванием синтаксической структуры высказывания инфинитивы становятся зависимыми от форм «надо», «будем» и т.п., появляются эллиптированные ранее компоненты. Как отмечает А.Н. Гвоздев, «после 2 лет в детской речи появляется инфинитив, зависящий от предикативных наречий» [Гвоздев 2007: 412]. На стадии речевого развития, следующей за этапом опциональных инфинитивов, ребенок начинает выражать прежние смыслы «по-взрослому».

Таким образом, подытоживая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что опциональный инфинитив в побудительной функции в ранней детской речи выполняет ряд специфических функций, не присущих ему в речи взрослых, и может быть рассмотрен как элемент временной грамматической системы ребенка, играющий важную роль на данной стадии речевого онтогенеза.

Литература

Гехтляр С.Я. Русский инфинитив: Категориальная характеристика, функционирование. — СПб., 1996.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. — СПб.-М., 2007.

Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений. — М., 2005.

Особенности усвоения этикетных формул на ранних этапах речевого развития (на материале наблюдений за собственным ребенком)

Самостоятельный интерес представляет проблема формирования у ребенка собственно интерактивных умений участия в дискурсе, в том числе освоения прагмалингвистической сферы вежливости. Особенностью данной области усвоения речевых навыков является практически полное отсутствие спонтанности их употребления. Уровень когнитивного развития ребенка в возрасте до 2.6 не позволяет ему осознать содержание той или иной функционально-семантической категории вежливости и самостоятельно овладеть ею, поэтому основным путем усвоения этикетных формул оказывается специальная выучка в ходе дидактических коммуникативных усилий взрослых. В период наблюдения за развитием речи у нашего ребенка отмечается тенденция к усвоению этикетных жанров приветствия, прощания, благодарности и просьбы. См. таблицу.

Этикетные формулы, усвоенные ребенком в возрасте до 2,5 лет

Основные этикетные жанры	Лексический состав формул речевого этикета		Возраст ребенка при первой фиксации лексемы	Общее количество употреблений	
	В речи ребенка	Нормативный вариант			
Приветствие	Пиве/ть	Привет	01.10.15.	240	259
	Да/тути	Здравствуйте	02.01.10.	14	
	Да/тути вам	Здравствуйте вам	02.02.12.	3	
	Деба день	Добрый день	02.02.16.	2	
Прощание	Пака/	Пока	01.10.27.	164	200
	Пако/на но/ти	Спокойной ночи	02.00.17.	29	
	Да сида/ня	До свидания	02.01.14.	7	
Благодарность	Паси/бя	Спасибо	02.01.22.	79	79
Просьба	Пазя/ита	Пожалуйста	02.02.17.	46	46

Вербально выраженные формулы приветствия *привет* и прощания *пока* фиксируются в речи нашего сына раньше остальных и являются наиболее частотными по количеству фиксаций в речи ребенка. При общей многочисленности случаев употребления рассматриваемых формул приветствия и прощания подавляющее их количество (149 — *привет* и 97 — *пока*) реализуется лишь в условиях родительской «подсказки» типа «*Скажи привет/пока*». Как случаи самостоятельного применения формул приветствия и прощания мы расцениваем правильное употребление без «подсказки» ответной реплики, повторенной за взрослым; самостоятельность ребенка при этом также практически минимальна (52 — *привет* и 44 — *пока*). В гораздо более очевидной форме самостоятельность ребенка проявляется достаточно редко, в ситуациях, когда он сам инициирует приветствие (39 случаев) или прощание (23 коммуникативные ситуации). Таким образом, несмотря на то, что коммуникативное назначение приветствия при встрече и прощания при расставании ребенком осознано, актуальность инициирования со стороны взрослых полностью не устраняется. (Лишь изредка в рамках жанров приветствия и прощания фиксируются и этикетные формулы *здравствуйте, до свидания, здравствуйте вам и добрый день*. Они оказываются периферийными, вызванными «сиюминутным» интересом, а не постоянной речевой практикой окружающих. Естественно, что они не закрепились в речи ребенка.) Использование ребенком этикетной формулы прощания — пожелания *спокойной ночи* — постоянно дидактически инициируется взрослыми. Отчасти это связано с тем, что в лексиконе ребенка отсутствуют такие слова, как *ночь* и *спокойный*. Бывают речевые ситуации, в которых ожидаемое взрослыми инициаторами коммуникации *спокойной ночи* ребенок замещает более привычной и легкой в фонетическом плане формулой прощания *пока*, что свидетельствует о понимании общей функции «прощания» у специализированного «прощания» — пожелания перед сном, т.е. употребление этикетных формул прощания проходит осознанно и в смысловом отношении оправданно.

Гораздо большие усилия требуются, чтобы приучить ребенка говорить слова благодарности. Формула *спасибо* по сей день возникает только как повтор слова после соответствующих побуждений (*скажи «спасибо»*). Видимо, побуждение к выражению благодарности воспринимается ребенком как ненужная формальность, нечто навязываемое взрослыми.

Также осложнено освоение в речи нашего ребенка этикетного жанра просьбы. Речевой штамп вежливости *пожалуйста* использу-

ется мальчиком исключительно в качестве ответа на провоцирующий вопрос взрослых партнеров по коммуникации (*А что нужно сказать? Сначала скажи «пожалуйста»!*), и не употребляется осознанно. Данный факт свидетельствует о том, что усвоение этикетных формул *благодарности* и *просьбы* проходит с неким сопротивлением. Это связано с психологическими особенностями ребенка младшего дошкольного возраста. Ему свойственно с повышенной эмоциональностью выражать свои требования, активно привлекать к себе внимания, проявлять открыто свою нетерпимость. В силу психологических и возрастных особенностей ребенку очень трудно трансформировать требование в вежливую просьбу, а тем более реализовать ее в соответствующем языковом выражении.

Итак, на начальном этапе речевого развития прослеживается тенденция освоения норм приветствия, прощания, благодарности и просьбы. Наблюдается резкое различие в степени закрепления и самостоятельности применения в речи ребенка разных категорий вежливости, что во многом определяется психологическими факторами. Чаще других мальчик использует этикетные формулы приветствия, основная функция которых — установление контакта при встрече. Сама ситуация встречи обуславливает позитивное отношение ребенка к использованию знаков приветствия, предрасполагает к более быстрому овладению ими. Расставание нередко вызывает у мальчика негативные ассоциации, поэтому он реже применяет в своей речи этикетные формулы прощания. Употребление речевых формул благодарности и просьбы вовсе не осознано ребенком, не имеет в его представлении никакого рационального начала, поэтому и не усваивается мальчиком. Этикетные штампы *спасибо* и *пожалуйста* являются для него формальными, используются исключительно в качестве ответа на провоцирующий вопрос взрослых партнеров по коммуникации.

Е.И. Исенина (Иваново)

Антропоцентрический подход к анализу диалога в онтолингвистике

Можно выделить формально-лингвистический и антропоцентрический подходы к анализу диалога. В формально-лингвистическом подходе диалог, в отличие от монолога, состоит в обмене высказываниями-репликами, синтаксически, семантически и интонационно связанными между собой (Л.П. Чахоян, Н.Ю. Шведова и др.). Начиная со второй половины XX века возрастает интерес лингвистов к говорящей личности, возникает особый интерес к категории субъекта, признается, что антропоцентризм языковой системы требует изучения антропоцентризма языковой личности. Происходит переход от формальных методов к коммуникативно-прагматическому, социологическому, психолингвистическому, эстетико-культурологическому анализу диалога. Особую роль в антропоцентрическом подходе к диалогу играют экзистенциальные представления о языке и диалоге (К. Ясперс, М. Бубер, Э. Левинас, М. Бахтин и др.). В изучении диалога появляется живой индивид, участники диалога — их голоса приобретают полнокровное человеческое наполнение.

В настоящее время наибольшее продвижение в лингвистическом анализе диалога с антропоцентрических позиций наблюдается в исследованиях психоаналитического и экзистенциального диалогов в психотерапии. И психоанализ, и экзистенциальная терапия связаны с глубинной герменевтикой, с работой не с умершими, а с живыми смыслами [Лоренцер 1996]. Изучается смысл высказываний для самого клиента, а главное, исследуются лишь те влечения, которые *могут быть высказаны*, и поэтому человеческий опыт сводится к дискурсу [Рикер 1995, Бурлакова и др. 2001]

Полагаю, что важными для современного анализа диалога с антропоцентрических позиций являются понятия *«внутренний диалог»* [Рассохин и др. 2004], *«уровень беседы»*, отражающий *глубину субъективно*, *«степень открытости»* говорящих [Бюдзенталь 2001]. Существенными для анализа диалога также являются *отношения между участниками диалога (принятие, эмпатия или главенствование-ведомость)* и *характеристики границ контакта* в поле взаимодействия в монологическом и диалогическом видах общения [Исенина 2007].

Согласно антропоцентрическому подходу к анализу диалога в онтолингвистике можно выдвинуть следующие положения, важные для анализа детского диалога:

- диалог — это динамический речевой процесс, имеющий смысл и цель, а не структура дискретных лингвистических единиц и их означаемых;

- поскольку ребенок существует не сам по себе, а в окружающем его мире, цели и смыслы диалога не могут быть определены без анализа контекста в широком смысле этого слова: временного, пространственного, социально-культурологического, контекста деятельности, контекста возраста;

- целостность человека отражается в целостности его коммуникативных средств;

- структура речевых высказываний ребенка включает не только словесные, но и невербальные средства коммуникации, которые взаимообусловлены и не могут рассматриваться друг без друга;

- у взрослого человека имеется внутренний диалог, являющийся одной из форм внутренней речи, которая отражает взаимодействие нескольких внутренних голосов: Я-наблюдающее, Я-анализирующее. У ребенка раннего возраста внутренняя речь еще не сформирована, она отражается в дошкольном возрасте в диалоге с самим собой, а затем переходит во внутреннюю речь, которая может проявляться во внешней речи;

- в диалоге ребенка со взрослым, так же как и во взрослом диалоге, имеется интерсубъективное пространство говорящих, которое может быть подвергнуто анализу с точки зрения характеристик границ контакта, отношений участников диалога, их открытости;

- детский диалог является отражением *отношений* между ребенком и партнером по диалогу. Эти отношения определяют структуру диалога и выбор вербальных и невербальных средств коммуникации;

- анализ означающего определяется анализом означаемого и наоборот.

М.Л. Итигина (Санкт-Петербург)

Взаимосвязь слоговой структуры слова и объема активного словаря в речи детей 2–3 лет: к вопросу об объективности Мак-Артуровского опросника как метода исследования*

Слоговая структура слова — «характеристика слова (высказывания) с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов» [Понятийно-терминологический словарь 1997: 309]. В более узком смысле под слоговой структурой слова понимают количество слогов в слове [Fee, Ingram 1982].

Вариативность слоговой структуры слова — наличие в активной речи детей слов разнообразной слоговой структуры — как по количеству, так и по качеству входящих в слово слогов.

Объем активного словаря — количество слов, которые ребенок не только понимает, но и употребляет в собственной речи.

С целью сбора материала, касающегося овладения детьми слоговой структурой слова, мы использовали методику О.Е. Громовой (2004), модифицировав ее (в эксперимент были включены четырехсложные слова с конечным закрытым слогом, со стечением согласных, пятисложные конструкции).

Для получения сведений о количественном составе словаря ребенка использовался Мак-Артуровский тест коммуникативного и речевого развития детей раннего возраста.

Одной из задач нашего исследования была проверка объективности отражения родителями произносительной стороны речи детей в опроснике. Поэтому в исследовании использовались 2 выборки испытуемых: 1 выборка — дети, с которыми проводился эксперимент и чьи родители заполняли опросник; 2 выборка — дети, с которыми эксперимент не проводился, но чьи родители заполняли опросник (обязательно указывая звуковую оболочку слов, произносимых детьми). Выборки были равнозначными по количеству испытуемых: 50 и 52 ребенка соответственно. Возраст детей — от 1.07 до 3.02.

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

Мы выявляли *взаимосвязь между следующими показателями*:

1) вариативность слоговой структуры слова: всего было выделено 19 типов слоговых конструкций (1, 2, 3, 4, 5-сложные, с кластерами, с закрытыми конечными слогами и т.д.);

2) выраженность слоговой элизии в речи детей (т.е. процент слов, подвергающихся сокращению): *тобус** (автобус), *бияна** (обезьяна), *тафон** (магнитофон);

3) объем активного словаря.

В результате статистической обработки данных было доказано, что взаимосвязь между этими показателями существует:

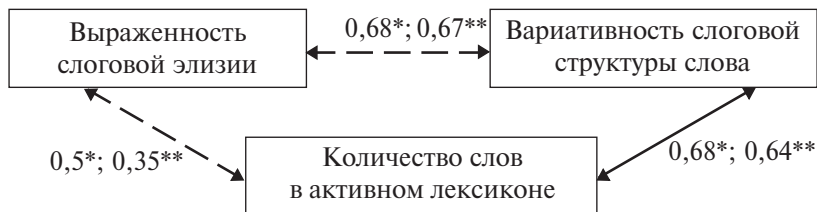
• **Вариативность слоговой структуры слова и объем активного словаря.** Было доказано, что чем разнообразнее слоговая структура слов, которые ребенок способен артикулировать, тем больше слов в его активном лексиконе (при низком уровне развития этого показателя лексикон в среднем составляет 300 слов; в тех случаях, когда ребенок способен артикулировать разнообразные типы слоговой структуры слова, лексикон его достигает 600 слов).

• **Вариативность слоговой структуры слова и выраженность слоговой элизии.** Чем лучше у ребенка развит такой показатель, как вариативность слоговой структуры слова, тем меньший процент слов в его речи подвергается сокращению (в тех случаях, когда вариативность слоговой структуры слова равна 6 и меньше (1/3 от общего числа выделенных нами слоговых конструкций), около 30% произносимых ребенком слов подвергалось сокращению).

• **Объем активного словаря и выраженность слоговой элизии.** Чем больше слов в активном лексиконе ребенка, тем меньший процент слов подвергается сокращению (в речи детей, чей активный лексикон составлял около 600 слов, слоговой элизии подвергалось не более 3% слов, у детей, чей словарь составлял не более 300 слов, — 15%).

Важным для нас являлось проверить, насколько объективные данные дает родительский опросник при сборе информации, касающейся овладения ребенком звуковой стороной речи. Как видно из корреляционной матрицы, принципиальных различий в данных не наблюдается (коэффициенты корреляции практически равнозначны). На большой выборке определенные закономерности подтверждаются, и данные оказываются достоверными (хотя при сопоставлении материалов одного ребенка, полученных разными методами, данные опросника зачастую оказываются далекими от реальности).

Корреляционная матрица



Где: * — выборка 1, ** — выборка 2; ← → — обратная зависимость между показателями, ↔ — прямая зависимость

Можно надеяться, что обнаруженная нами взаимосвязь между отдельными компонентами языковой способности позволит специалистам, работающим с детьми, наиболее эффективно организовывать работу по развитию и коррекции речи.

Литература

Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2–4 лет. — М., 2004.

Понятийно-терминологический словарь / под ред. В.И. Селиверстова. — М., 1997.

Fee J., Ingram D. Reduplication as a strategy of phonological development. // J. Child Language. V.9. — № 1. — Febr.1982.

Е.С. Кабина (Санкт-Петербург)

Некоторые особенности освоения семантической категории посессивности англоязычными инофонами (опыт пилотного эксперимента)

Посессивность — одна из универсальных семантических категорий, которая имеет различное языковое выражение в разных языках. О важности этой категории в грамматической системе языка свидетельствует тот факт, что в свое время Э. Бенвенист разделил языки на «языки-быть» и «языки-иметь».

В русском языке для выражения посессивных значений существует множество морфологических, синтаксических, фонетических средств. Известно, что русскоязычный ребенок овладевает основными семантическими вариантами посессивности и основными средствами их языкового представления к трем-четырем годам (*А батя комнате* (у брата в комнате) Лиза Е. 1.11.00); *Иси а котя* (усы у кота) Лиза Е. 2.00.01).

Инофону, осваивающему русский язык, необходимо по-иному взглянуть на мир, чтобы верно выражать нужные посессивные значения. Языки по-разному интерпретируют одни и те же внеязыковые реалии и отношения между ними, что находит типологически различное языковое выражение. Особую сложность для инофонов представляет освоение предложно-падежной конструкции «у + родительный падеж», которая определяет личную сферу и может употребляться в сообщениях о человеке — его личности (*У него суровый характер*), внешности (*У Пети длинный нос*), физическом состоянии (*У нее в детстве была корь*), внутренних переживаниях (*У меня много сомнений*), собственности (*У нас есть машина и дача*), отношениях к другим людям (*У меня к ней теплые чувства*) и происходящих событиях в жизни (*У меня завтра экзамен*). «Мир в этом случае как бы «сжимается» до микрокосмоса — человеческой личности и круга его жизненного «вращения». Характерное для бытийных предложений очерчивание микрокосмоса формулой типа *у меня, у Пети* получило в русском языке чрезвычайное, почти универсальное распространение» [Арутюнова, Ширяев 1983: 142]. Несмотря на то, что эта конструкция используется в русском языке очень часто и, следовательно,

часто встречается в русской речи, которую воспринимает инофон, при выражении подобных отношений ему трудно перестроиться со своего языка на русский, что объясняется отсутствием прямых соответствий, относящихся к данной сфере.

Для того чтобы наметить какие трудности могут возникнуть у англоязычных инофонов, мы провели небольшой эксперимент, на первом этапе которого 10 носителям русского языка предлагались для перевода 17 бытийных предложений с конструкцией «у + родительный падеж». Языковая компетенция испытуемых в области английского языка оценивалась как высокая. Высказывания были связаны с широко понимаемой посессивностью, т.к. посессором мы считали не только одушевленный, но и неодушевленный предмет.

Материал, полученный от русских информантов, позволил сделать некоторые выводы:

1. Высказывания с одушевленным субъектом-посессором и предметом обладания, выраженным неодушевленным существительным (классический случай и ядро посессивности), переводились наиболее однородно: посессор был выражен подлежащим (*She's got two small children; He's got a country house and a car*).

2. Высказывания, в которых субъект обладания был выражен девербативом или другим абстрактным существительным, иногда переводились при помощи смыслового глагола (*We have an anniversary; I'm having a vacation in two months. I have some doubts. They are fighting again!*).

3. Высказывания с неодушевленным посессором вызвали наибольшее количество разных вариантов (*The real tea must have scent. The pan has a heavy lid*).

4. Специфически русские конструкции, в которых нет собственно посессивного значения (*Кто у нас самый старший? и Ты у меня ответишь за это!*), вызвали наибольшие затруднения при переводе.

5. Предложения, где конструкция «у + родительный падеж» соседствовала с существительным (не являясь, в сущности, его несогласованным определением — *Глаза у Маши, Голос у него*), переводились различным образом, но всюду рамочная конструкция утрачивалась.

Затем среди 10 вариантов перевода на каждый стимул мы отбирали вариант, характеризующийся наибольшей однородностью при переводе. Эти отобранные высказывания были предложены для перевода на русский язык 20 англоязычным инофонам. Хочется отме-

титель, что семантика почти всех первоначальных русских высказываний в английском языке выражается с помощью глагола *have* и активного субъекта обладания. Исключения из этого списка составляют высказывания *Кто у нас самый старший?* и *Ты у меня ответишь за это!*, которые в русском языке выходят из ядра функционально-семантического поля посессивности [Чинчлей 1996] и специфичным образом выражают то значение, что некая ситуация происходит в сфере говорящего, в его внешнем микромире.

Анализ полученного материала позволил сделать следующие выводы:

1. Гипотеза о синтаксической интерференции не подтвердилась, т.к. глагол «иметь» инофоны ни разу не использовали.

2. Очевидна нелюбовь англоязычных инофонов к нулевым связкам (они всюду стремились вставить «есть»). Также можно предположить, что сложной является передача значения настоящего намеренного действия (вместо *Завтра у брата экзамен*, *У меня через два месяца отпуск* переводят *Завтра у брата будет экзамен*, *У меня будет отпуск через два месяца*). Инофоны не чувствуют, когда глагольный компонент «есть» можно не употреблять, а когда его употребление является даже ошибкой с точки зрения нормы русского языка (*У него есть грипп*).

Что же происходит в сознании англоговорящего билингва при выражении им посессивного значения на русском языке? Ведь в целом конструкции с *have* в английском языке (*I have a dog*) и с глаголом «есть» в русском (*У меня есть собака*) совпадают по смыслу. Эти конструкции различаются характером интерпретации данного смысла: «В первом случае общий тип структурного содержания — «субъект обладания распространяет отношение обладания на данный предмет» [Бондарко 1992: 116–117]. В последнем случае посессивное отношение интерпретируется через бытийность, т.е. через представление о существовании данного предмета в сфере субъекта-обладателя.

Почему наблюдаемые нами конструкции интересны с точки зрения их внедрения в языковое сознание инофона? Потому что они являются специфически русскими и не имеют точных аналогов в английском языке. Часть из них не может быть переведена без утраты неких компонентом смысла (А.В. Бондарко).

Литература

Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н. Русское предложение. Бытийный тип: структура и значение. — М., 1983.

Бондарко А.В. К проблеме соотношения универсальных и идиоэтнических аспектов семантики: интерпретационный компонент грамматических значений // Вопросы языкознания. — 1992. — № 3.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974.

Чинчлей К.Г. Поле посессивности и посессивные ситуации // Теория функциональной грамматики. Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность. — СПб., 1996.

В. В. Казаковская (Санкт-Петербург)

Ранний диалог: этапы, предпосылки, факторы развития*

В самом общем виде ранний диалог можно определить как совокупность постепенно сменяющих друг друга речевых форматов интеракции взрослого с ребенком — адресатом, обладающим небольшой коммуникативной компетенцией. При широком понимании термина «протодиалог», включающем также предречевые формы взаимодействия с квазиадресатом (вторая половина 1-го года жизни), ранний диалог составляет его часть.

Когнитивными предпосылками, лежащими в основе развития диалога и помогающими ребенку реализовать его потребность в общении (или «коммуникативный импульс», по выражению Н.И. Лепской), являются 1) интенциональность — наличие коммуникативной интенции как условия вступления в общение, 2) субъектность — появление начального «знания» о ментальных состояниях и целенаправленности (речевых) действий партнера и 3) реципрокность — понимание взаимности как смены ролей партнеров и основы формирования оппозиции «Я — Ты». Освоение основных правил и принципов ведения диалога — механизма реплицирования и принципа кооперации — начинается на довербальном этапе речевого онтогенеза и базируется на созревании этих предпосылок при благоприятном воздействии коммуникативного сотрудничества «взрослый — ребенок». По экспериментальным данным, начальное ощущение ребенком интенциональности «созревает» к 0.10, период осознания ребенком субъектности приходится на возраст от 1.00 до 1.06, реципрокность активно развивается на 2-м году жизни (С. Trevarthen, А. Meltzoff, А. Gopnik).

С этапами в развитии раннего диалога это соотносится следующим образом. К концу первого — началу второго года жизни протознаки ребенка приобретают собственно коммуникативную значимость, их функции начинают дифференцироваться (М.А.К. Halliday, Е.И. Исенина). С дальнейшим совершенствованием системно-языковых навыков начинает активно развиваться реплицирование.

* Исследование осуществлено при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6).

К 2.00 ребенок способен уверенно инициировать тему при помощи вербальных узуальных знаков. Обычно к этому возрасту он понимает, что если говорящий нечто произносит, то его собственная ответная реплика «вынуждается» (и ограничивается) тем, что было сказано партнером; однако в некоторых случаях ребенок полагается более на форму реплики, чем на ее содержание. Способность детей участвовать в диалоге основывается (практически до 2.00) на соединении двух стратегий — стратегии частичного понимания и стратегии участия (при неполном понимании).

К 3.00 ребенок может провоцировать собеседника к вступлению в диалог, выражать в диалоге свою точку зрения; он осваивает тематические отношения и овладевает диалогической компетенцией в основных чертах. Понимание интеракционного характера коммуникации и знание «прототипической» диалогической техники составляют тот объем диалогической компетенции ребенка, который впоследствии наращивается и совершенствуется. Дальнейшее развитие грамматики диалога — процесс, который охватывает все детство. По мере взросления ребенка диалогическое общение с ним становится менее асимметричным и более жанрово определенным; количество семантически и грамматически когерентных реплик ребенка существенно увеличивается, у него развиваются авторское прогнозирование ожиданий и пресуппозиции.

Отмеченные когнитивные предпосылки развития диалога поддерживаются особенностями речеповеденческой тактики матери — высокой степенью реактивности, интуитивной направленностью на моделирование и закрепление важных для диалога умений и самим способом общения с ребенком. Она ведет себя так, как если бы коммуникативно не направленное поведение младенца было коммуникативно направленным, и приписывает тем самым ребенку определенные интенции. Позднее, общаясь с ребенком в возрасте вплоть до трех лет, мать продолжает прикладывать существенные усилия для развития у него различных диалогических умений. Известно, что в 1.06 ребенок часто может не реагировать на предоставляемую ему очередь в диалоге, до 2.00 — не давать вербальной реакции на реплику взрослого, в 2.00 еще не сформировано устойчивое умение сменить реплики (J. Gleason, C. Garvey, S. Ervin-Tripp).

Диалогическая речь взрослого особым образом структурирована — с учетом когнитивных и языковых возможностей ребенка. Исходной формой интеракции с ребенком является вопросо-ответная

модель диалога. Широкий коммуникативно-прагматический диапазон вопроса делает инициированное им диалогическое единство главным средством формирования диалогической ситуации.

На развитие диалога оказывают влияние и факторы социолингвистического характера. Дети наблюдают за коммуникативным поведением окружающих и повторяют его элементы. В некоторых случаях имеет место так называемое коммуникативное давление либо намеренная языковая социализация. Дети учатся говорить, «входят» в язык и в диалог по-разному: отчасти так, как это происходит в «экзотических» культурах (E. Ochs, B. Schieffelin, W. Foley, E. Lieven), отчасти — будучи интуитивно, но, тем не менее, надежно ведомыми взрослым.

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

Рефлексия над языком как проявление у дошкольников бессознательного контроля речи

Если исходить из традиционного понимания феномена рефлексии, то применительно к языку — это процесс самопознания субъектом языка, результатом которого являются имплицитные и эксплицитные знания; самоанализ и самоконтроль «индивидуального» языка, способность рассуждать о нем и сосредоточиться на этом явлении; процесс размышления человека о происходящем в его языковом сознании, о языковых средствах, используемых в речи, их состоянии; осознание носителем языка того, как усвоенный им язык воспринимается и оценивается другими людьми с точки зрения литературной нормы. Языковая рефлексия непосредственно связана с такими характеристиками психики человека как произвольность, намеренность, осознанность, хотя она может совершаться и произвольно, ненамеренно, неосознанно, что соответствует «спонтанной рефлексии» [Леонтьев 2003].

Метаязыковая деятельность дошкольников может осуществляться как на бессознательном (неосознанном) уровне, так и на разных уровнях сознательности (осознанности), а возникающие в результате анализа обобщения соответственно могут быть как эмпирическими, так и теоретическими. Рефлексия над языком, впервые возникающая у детей в дошкольном детстве, имеет преимущественно спонтанный характер, дает им то представление о языке, которое они воспринимают из самого естественного языка, а не в результате систематического обучения. В детской психологии и психолингвистике языковые рефлексивы относят к ранним метаязыковым проявлениям [Тульviste 1990]. Причины их возникновения изучены недостаточно. Неполно исследован и онтогенез метаязыковых процессов, хотя «явления метаязыкового порядка» (С.Н. Цейтлин), наблюдаемые у дошкольников, описаны и представлены в науке фундаментально [Тульviste 1990, Цейтлин 2000].

Одной из предпосылок проявления рефлексивных способностей дошкольников является речевая практика, поскольку метаязыковая функция детской речевой коммуникации является основополагающей, а собственно метаязыковая деятельность — дискурсив-

ной по своей природе, обязательной составляющей их языковой способности. Коммуникативные акты детей выступают своеобразной базисной структурой, служащей для выполнения неосознаваемой логико-аналитической работы по познанию родного языка. Сферу метаязыковых операций детей составляет именно то, что они имплицитно знают из своего речевого поведения, но не в состоянии передать другим, эксплицировать это. Обработка языковых средств совершается неосознанно: дошкольникам становится известным только конечный ее результат, а собственно процесс переработки остается частично или полностью неосознаваемым. Образуются первые эмпирические языковые дифференциации, вычленения и обобщения.

Другие предпосылки, обуславливающие спонтанную рефлексивность языка, — это генетические изменения, происходящие в когнитивной и эмоционально-волевой сферах психики детей.

Непроизвольные наблюдения дошкольников над языком своей речи и речи сверстников внешне проявляются в их суждениях об элементах языка и речи, спонтанных контрольно-оценочных действиях: 1) они замечают, а также исправляют допущенные сверстниками фонетические, грамматические и (в некоторых случаях) стилистические ошибки; 2) вносят коррективы в свою речь в процессе высказывания; 3) изменяют содержание и интонацию диалога и монолога в зависимости от взятой на себя в сюжетной игре роли, учитывают возраст и статус собеседника (осуществляют ориентировку в общении); 4) при создании творческих рассказов стараются подражать языку сказок и художественных произведений; 5) при общении с преддошкольниками используют лексико-грамматические средства, доступные их восприятию; 6) в 5 лет вспоминают, как они ранее произносили некоторые слова: «*Когда я был маленьким... на папу говорил Гого (Олег), а на Наташу — Татаха*» (Кирилл К., 5.0); 7) интуитивно различают близкородственные языки (к четырехлетнему ребенку бабушка постоянно обращалась на русском языке, а он отвечал ей только на украинском; когда она однажды обратилась к внуку по-украински, мальчик с недоумением возразил: «*Не говори моим голосом, говори своим*»); 8) выделяют в речи взрослых новые для них слова (даже не связанные с их возрастным развитием), узнают, что они означают («*Мама, а что такое инфляция?*» Владимир П., 5.0); 9) уточняют, как следует говорить («*Правда, что правильно в кино, а не в кинотеатре?*»). Такие и подобные языковые метапроцессы детей происходят на уровне «чувства языка», а не осознания, т.е. «бессозна-

тельного контроля» (А.А. Леонтьев), ненамеренного, произвольного и ситуативного регулирования своей речи.

Однако в старшем дошкольном возрасте рефлексия над языком может иметь также осознанный характер, если взрослые организуют систематическую, целенаправленную метаязыковую деятельность детей в детском саду. Лингвистическая пропедевтика создает условия для первоначальной объективации единиц языка, т.е. начального восприятия и осознания их как особой — языковой — действительности, как лингвистического мира. Элементарная осмысленность речи, языковых понятий, экспликация метазнаний уже в стенах детского сада способствует зарождению у детей языковой рефлексии, основанной на намеренном произвольном и осознанном контроле речи.

Литература

- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. — М.-СПб., 2003.
- Тулъviste Т.* О развитии метаязыковых способностей у детей // Язык и структура знания / Под ред. Р.М. Фрумкиной. — М., 1990.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2000.

М.А. Калтыгина (Рига, Латвия)

Учебники начальной школы и детское двуязычие

В мире сосуществуют различные языковые ситуации: в некоторых странах (главным образом, в Европе) преобладает одноязычие; дву- и многоязычие больше распространено вне Европы (М. Матуш), а также в восточноевропейских странах. С ростом миграции населения возникают проблемы как в социальной, так и в образовательной сферах. Сегодня почти нет гомогенных в языковом отношении государств, рецептивное многоязычие, которое начинается с двуязычия, в большинстве случаев приобретаемого в школе на уроках иностранного языка или языка этнической родины, является обычным в современном обществе.

Одним из условий создания инновационной системы преподавания языков в школе является использование учебных пособий с многосторонне развивающими заданиями, направленными на усовершенствование языковой компетенции. Немаловажную роль играет и фактор заинтересованности учителей, обеспечение их новейшими знаниями и методами, осознание ими роли учебных средств в процессе изучения языка.

В Латвии работает более 150 школ нацменьшинств: 148 русских, 4 польских, есть также украинская, литовская, эстонская, еврейская, белорусская школа и школа рома. Эти учебные заведения получают государственное финансирование, в них реализуются общие цели и задачи начальной школы, которые сформулированы в государственном стандарте и направлены на разностороннее развитие личности ребенка (эмоциональное, интеллектуальное, творческое, развитие взаимоотношений и самооценки, осознание различий и понимание других культур). Перед преподавателями иностранных языков, например, ставится задача обеспечить освоение школьниками умений и навыков использования языка в различных коммуникативных ситуациях и предоставить детям возможность творческого самовыражения. Одним из важнейших средств обучения является учебник — банк идей для учителя и партнер ученика. Поэтому задача автора учебника заключается в том, чтобы создать книгу, которая вызывает любопытство, удивление, восхищение, увлекает ребенка, показывает связь с реальной жизнью и создает мотивацию

овладения новыми знаниями и умениями (Ф. Фестер). Только при таких условиях овладение иностранным языком или языком этнической родины будет успешным.

Условием развития творческой личности ребенка является возможность выбора, самовыражения и самооценки, а также учет психологического склада ребенка, влияющего и на определение предпочитаемого учебного стиля. Для того чтобы выяснить, как эти условия учитываются в современных учебниках для школ нацменьшинств, были рассмотрены предлагаемые задания, от формулировки которых зависит характер последующей учебной деятельности.

Анализ заданий по видам речевой деятельности показывает, что в основном в учебниках содержатся задания репродуктивного и продуктивного характера. Для развития умения выражать свои мысли в устной и письменной форме, а также воспринимать речь со слуха в одном из учебников латышского языка для русских школ предлагается подумать над тем, как приведенное в книге стихотворение прочитали бы в Англии, Германии или другой стране. Упражнения на сравнение пословиц, народных песен, загадок, сказок латышского и русского народов требует умения высказывать свое мнение, оценивать себя и т. д. В учебниках для эстонской школы детям предлагают различные игры, в том числе с пальчиковыми куклами, манипулируя с которыми, ребенок должен проиллюстрировать описанные в тексте действия. Для изучения литовского языка в учебниках предлагается много ролевых игр и заданий продолжить так называемые «бесконечные сказки». В учебниках для украинской школы сравнительно часто приводятся скороговорки на основе фольклора, а задание измерить расстояние с помощью палки Бабы-Яги детям запомнится надолго и, возможно, пробудит еще ни одну творческую идею. К сожалению, сравнительно редко встречаются задания, направленные на развитие навыков самооценки. Наряду с интересными заданиями ученикам даются и более скучные, составленные в традициях грамматико-переводного метода и не вызывающие повышенного интереса.

Литература

Max Hans — Jürgen Mattusch. Vielsprachigkeit: Fluch oder Segen für die Menschheit? FaM Europ. Verlag der Wissenschaften, 1999, S. 105.

Frederic Vester. Denken, Lernen, Vergessen. DTV, Stuttgart, 1933, S. 189.

Учебники:

Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Буквар. Кипв. Освита, 2002.

Райт Э., Миронина Л. АБЭВЭГЭДэйка, 2002.

Dobrowolska M., Konieczna A., Dziabaszew W. Wesola skola, 3. klasa, Warszawa, 2001.

Marcelione E. Paltinelis, 1. kl. Kaunas. Pviesa, 2000.

Hiepuu E., Tungal L. Eesti Keele. Opik. 2. klass, ASBIT, 2000.

Ptiukina B. Zole 2. klasei// Valodas gudrobu grvmata. Roga, Zvaigzne ABC, 2000.

Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи

Считается, что подчинительные союзы и союзные слова усваиваются ребенком позже сочинительных союзов, а среди последних «союз “и” долго остается единственным» [Лепская 1997:49]. Между тем, записи детской речи не подтверждают эту точку зрения на последовательность усвоения союзных средств,

Как заметил еще А. Н. Гвоздев, в речи его сына Жени первые союзы появляются «почти одновременно» целой группой, причем среди них есть и сочинительные, и подчинительные [Гвоздев 1961: 208]. К двум с половиной годам в их число входили, с одной стороны, сочинительные союзы *а то, и, а, не а (а не)*: *Надйнь сиблйты, а то макру* (2.3.6); *Ни нбда ситбть ты?кѳфки* (считать тыковки), *а то ки?ска свест* («видимость мотива», «пустая форма выражения причины»); *Игрэсу сйла анб — игрэсу и паслб домуи* (2.3.23); *Тулька тѣлльнкья, а ни гаряця* (2.4.11); *Ты аддыхбй, а я бэду тибй кбртѳцьки покбзвэть* (2.5.21), а с другой стороны, подчинительные союзы *когда, потому что* и союзное слово *что*: *лухлю?* (свиньи) *кадб придэт, тадб запрэ* (2.2.28); *Тбм нйт Клидуни, пѳтамэста анб харбит* (хворает) *Клидуна* (2.3.10); *Давбй тбм пѳглиди?м цеву тбм дйльют* (2.5.25). Через несколько месяцев появляются предложения с *чтобы* и *зачем* и изъяснительные предложения с *как*: *Он смутрит, кбк я тйстѳ (тесто) дйлью* (2.7.18); *Ты зачйм прулил? Я тибй бульшь ни бэду налибвть* (2.7.25); *Штѳб анб вы?мѳла* (вымысла) (2.8.17). Еще позднее фиксируются условные предложения с союзом *если*: *Придѳт йсьли к нбм свинья?, мы йиѳ прагнѳм* (прогоним) (2.9.1) и предложения с *который*: *Сѳткля?ннги — катурѳи кладэт варйныйѳ* (о блюдце) (2.10.11).

Сходный (хотя и не совпадающий полностью) набор союзных и вопросительных средств наблюдается и в ранних записях Аси П. (*а, и, а не, а то, где, почему*): *Ася отиля дель, а там мама Тая!* (2.01.00); *И Гусь тоже съедит* (съест) (2.05.00); *Это мои ноженьки, а не твои* (2.07.00); *Не бывай грязнулей, а то всё убежит* (2.09.00); *Де мама Тая (Таня) моя?* (2.0.00); *Поцему Волчѳку на зялко Зайчика?* (2.4.00); Лизы Е. (*и, а, а то, зачем, почему, где*): *Як и тятяй* (ляг и читай) (1,11,28); *Бабиська и дидиська* (бабушка и дедушка) (2.0.12); *Папитька там, а мама там* (2,0,16); *Паками казитьку, а то гаядная* (покорми козочку,

а то голодная) (2.3.25); *Надо тапилькую надеть шапку, а то ушки замаязят* (Надо тепленькую надеть шапку, а то ушки замерзнут); (2.4.18); *Апим газиня насик?* (зачем грязный носик?) (2.0.22); *Пасиму абизяну тапись?* (почему обезьяну топчешь) (2.0.17); *Ди киситька от кубиков?* (где крышечка от кубиков?) (2.4.17); *Эту банку я наса. Киситька ди — я не заю* (эту банку я нашла. Крышечка где — я не знаю) (2.5.2); Димы С. (а, и, зачем, потому что, какой, когда, если, чтобы) *А по люку мозьно за лутьку (за ручку) ходить?* (2.6.1); *Потиму дельфинь не тонет там* (в воде), *а мальтик тонит* (2.6.3); *И сётки у тибя ни битии, и усики у тибя ни битии* (и щёчки у тебя не бритые, и усики у тебя не бритые) (2.6.3); *А затем зи ты миля по люку водись?* (2.6.2); — *Тепель ты туда иди — Почему? — Патамусьта там неудофна* (неудобно) стало (2.06.01); *Поезд, сати* (смотри), *какой висёкий* (длинный) (2.6.2); *Мама, када ля понемогому пу* (пью), *мне вкусно, а када по могому — голька* (2.6.3); *Если нарисовать так, то будить кузётик* (кружочек) (2.7.17); *Носьки надо сплятать, сьтобы их Бабай не ськусял* (2.8.1).

Анализ приведенных данных позволяет сделать следующие предварительные выводы. Союз *а* неизменно усваивается одним из самых первых и используется в речи ребенка гораздо шире, чем союз *и*. У большинства детей очень рано появляется и союз *а то* (в разных значениях), тогда как союзы *но* и *или* усваиваются относительно поздно. Что же касается подчинительных средств, то обращает на себя внимание позднее появление слова *который* и, напротив, очень раннее использование различных служебных слов со значениями причины и цели.

Литература

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

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

С.В. Краснощекова (Санкт-Петербург)

Особенности референции местоимений 3 лица в детской речи (по результатам эксперимента)

Материал, который мы используем, получен Н.В. Гагиной, работающей в рамках международного проекта. Его целью было выяснить, как ребенок употребляет местоимения, существительные и синтаксические нули и какие при этом он использует анафорические механизмы. Наше исследование, направленное на детализацию процесса построения ребенком системы языка, посвящено референции местоимений и отличию ее в детской речи от референции местоимений в нормативной взрослой речи. Тематика исследования лежит в русле функционализма, основными представителями которого являются американские исследователи Т. Гивон и М. Халлидей.

Всего исследовалось речь 42 детей в возрасте от 3 до 5 лет. В ходе эксперимента дети описывали картинки, на которых были изображены три персонажа: лиса, птица и рыба.

Мы анализировали 230 фрагментов, содержащих местоимения. Нулевые местоимения мы тоже учитывали, так как они не отличаются по функции от ненулевых.

Рассматривались следующие параметры: анафорическое, катафорическое или экзофорическое употребление местоимения (при анафоре существительное, кореферентное местоимению, стоит в тексте перед ним; при катафоре — после; при экзофоре существительное отсутствует, о чем говорится в предложении, ясно из контекста); тема и рема; референциальное расстояние (расстояние от местоимения до ближайшего предыдущего упоминания референта) и расстояние от анафоры до антецедента (существительного, кореферентного этому местоимению).

При анализе результатов эксперимента выяснилось следующее.

Нормативным является анафорическое употребление местоимения или, реже, экзофорическое, при том что говорящий показывает на предмет, о котором говорит. Дети употребляют и катафору, и экзофору (по 5%). Случаев появления катафоры два:

1. ребенок употребляет местоимение, а потом называет предмет

с помощью существительного, думая, вероятно, что собеседнику непонятно, о чем идет речь;

2. ребенок употребляет местоимение, собеседник задает уточняющий вопрос, и поясняющее существительное появляется уже в ответе ребенка. Можно назвать этот случай «вынужденной катафорой», так как изначально ребенок не собирался употреблять существительное. Экзофора появляется только тогда, когда ребенок указывает на персонаж, о котором говорит. Вероятно, при этом ребенок не знает, как назвать персонаж, не может или не хочет его называть.

Нормативным является употребление местоимений в качестве темы, нового референта вводят существительным. Новым считается и такой референт, о котором вообще еще не шла речь, и такой, который снова появляется после того, как речь шла о другом. Ребенок использует местоимение в функции ремы, то есть вводит новый референт местоимением (21%). Очевидно, при этом ребенок считает, что слушающему должно быть понятно, о чем идет речь.

Чем меньше референциальное расстояние, тем более связным является текст. У детей никаких сложностей здесь не обнаружено, однако в некоторых случаях большим является расстояние между анафорой и антецедентом (10 и более простых предложений). Это может свидетельствовать как о том, что ребенок всегда (кроме случая 1) маркирует референт местоимением (не знает, как назвать персонаж), так и о том, что весь рассказ посвящен одному персонажу, который воспринимается рассказчиком как тема. Заметим, что когда расстояние велико, некоторые местоимения обязательно являются ремой с точки зрения слушающего.

Следует отметить случаи, которые затрудняют исследование референции местоимений.

Иногда не совпадает род местоимения и кореферентного ему существительного. Возможно, при этом ребенок не воспринимает персонаж на разных картинках как изображение одного и того же животного, и местоимение и существительное не кореферентны. Также возможно, что ребенок пробует разные варианты названия персонажа, так как не знает, как его назвать.

Другая проблема – ответы ребенка на вопросы экспериментатора. В ответах может появиться местоимение, и тогда неизвестно, хотел ли ребенок употребить его изначально и нужно ли учитывать этот факт. Также в ответах может появиться существительное, кореферентное местоимению, и тогда это местоимение считается катафорой. Еще один случай — антецедент местоимения у ребенка нахо-

дится в вопросе экспериментатора. Впрочем, эти частности не искажают общую картину, хотя о них следует упомянуть.

Никаких точных выводов о времени возникновения названных явлений сделать нельзя, так как выборка не слишком велика.

Итак, можно сделать следующие выводы. Ребенок употребляет местоимения не совсем так, как предписывает взрослая норма. Это можно объяснить, во-первых, тем, что ребенок еще не полностью усвоил правила употребления местоимений и не включил их в свою систему языка; а во-вторых, тем, что ребенок не очень хорошо ориентируется в коммуникативной ситуации и неправильно представляет себе картину мира (картину ситуации) собеседника.

С другой стороны, взрослые тоже не всегда употребляют местоимения в соответствии с нормой. Предметом дальнейшего исследования может быть проведение эксперимента с контрольной группой взрослых и сравнение функционирования местоимений в детской речи и разговорной речи взрослых.

Т.А. Круглякова (Санкт-Петербург)

Дошкольник как «наивный» стихотворец

В начале XX века внимание педагогов и литературоведов привлекли опыты детей в области словесности. Опираясь на книгу Ф. Гизе, проанализировавшего стихотворения, сложенные детьми и подростками от 5 до 20 лет [Giese 1914], и статью Л.Н. Толстого, [Толстой 1964], ученые старались наметить основные пути исследования подобных текстов. Создавались программы по собиранию и изучению продуктов детского творчества, работала комиссия, проводившая регулярные записи детей дошкольного возраста. В позднесоветские годы педагоги продолжали вести работу, направленную на развитие словесного творчества детей. Примечательно, что слагание стихотворений называлось именно словесным, а не литературным творчеством, тем самым признавалось, что только литературоведческих или языковедческих методов для оценки этих продуктов явно недостаточно.

В последнее время исследователи, занимающиеся «наивной литературой»¹, включили в орбиту своих исследований и детские стихотворения. Рассматривая продукты детского творчества в одном ряду с «наивными» произведениями представителей старшего поколения, С. Ю. Неклюдов отмечает: «Конечно, «неграмотность» этих авторов (общезыковая и литературная) имеет, так сказать, возрастной характер; однако следует помнить, что обычно ей на смену так и не приходит грамотность подлинная — во всяком случае, литературная: юные «наивные сочинители» в подавляющем большинстве случаев не становятся «настоящими писателями» [Неклюдов 2001: 7]

Самой известной работой, посвященной детскому словесному творчеству, остается глава «Как дети слагают стихи» в книге К.И. Чуковского «От двух до пяти». К.И. Чуковский предполагал, что ребенок предается стихотворству как самостоятельной деятельности только после четырех лет, являясь до этого «и поэтом, и плясуном, и певцом одновременно» [Чуковский 1990: 288]. Окончатель-

¹ «Наивная литература» — корпус прагматических текстов, авторы которых осознают себя создателями художественного произведения, но, не являясь профессиональными литераторами, неосознанно нарушают существующие языковые и литературные нормы.

ный же переход от эмоциональных выкриков к чисто литературным стихам происходит, по мнению исследователя, на шестом или чаще на седьмом году жизни. Процесс «литературного» развития представляется как последовательная смена этапов: создание экикик — эк-статических стихотворений-выкриков; переходный период, на котором господствует хорей и парная рифмовка, но стихи «выходят за пределы двустихий, а их тема становится гораздо сложнее; слагание «непевучих» стихотворений-раздумий [Чуковский 1990: 283—284]. Экикики, таким образом, представляются начальной и даже, вероятно, обязательной вехой на литературном поприще. Однако утверждение о том, что «наивные» сочинители—дети не обязательно становятся настоящими писателями, так же верно, как и другое: сочинение экикик не обязательно должно предшествовать сочинению собственно стихотворений.

По мнению К.И.Чуковского, стихотворения детей до 6—7 лет непременно носят сопроводительный характер. Однако многие родители утверждают, что уже двухлетние дети сознательно слагают стихи. Словесное творчество на раннем этапе выражается в специфических формах: имитация чтения книг; пение длинных монотонных песен, состоящих из отдельных сюжетов (с самостоятельным аккомпанементом или без него); сочинение стихотворений с последующей просьбой записать их.

Таким образом, «непевучие стихотворения» (Чуковский), или *ранние стихотворные импровизации*, появляются в речи детей двухлетнего возраста. В отличие от слагания экикик сочинение таких стихотворений является самостоятельным делом, хотя сознательной работы над стихом у двухлетних детей еще нет. Если экикики, тщательно проанализированные К. И. Чуковским, представляют собой исключительно «детские» тексты, то «непевучие» стихотворения, сложенные детьми дошкольного и школьного возраста, целесообразно рассматривать в одном ряду с «наивным» творчеством взрослых людей. Чертами, роднящими «наивное» сочинительство детей и взрослых, являются следующие: осознание себя автором литературного произведения; неумное стремление сочинять и делиться с окружающими продуктами своего творчества; наличие наивных литературоведческих представлений (на основании детских высказываний о сущности взрослой поэзии можно предположить, что это, в первую очередь, четкая ритмическая организованность и рифма («чтобы было складно»), а также нарушение звучания и грамматических характеристик слова); невладение языковыми нормами и

нормами стихосложения; ориентация на известные образцы при невладении нормами цитирования.

Соответственно, ранние детские стихотворные импровизации в большей степени подходят на роль промежуточной поэзии, чем хореические четверостишия, описанные К.И. Чуковским. Вероятно, они не попали в поле зрения исследователя из-за того, что родители, ведущие записи, не считают их заслуживающими внимания. В связи с этим одной из первоочередных задач исследования в области детского словесного творчества остается собирание его продуктов. Тем не менее, имеющиеся в нашем распоряжении материалы позволяют сделать некоторые предварительные выводы.

Основное содержание ранних детских стихотворных импровизаций составляет описание событий, происходящих непосредственно на глазах у ребенка. И.М. Соловьев утверждал, что «дети увлекаются сменами картин природы, а главное ходом событий, процессом самой жизни» [Соловьев 1927: 101].

Композиция импровизаций напоминает структуру колыбельных песен: они построены как чередование эпизодов, не связанных между собой тематически, но объединенных повторением отдельных мотивов. Исследователи отмечают, что детские стихотворения незначительны по объему [Чуковский 1990, Соловьев 1927: 40]. Отдельные колыбельные песни тоже обычно невелики, но исполняются и те, и другие в качестве «спевов» (В.В. Головин), в которых один известный сюжет следует за другим. Отдельные фрагменты, посвященные развитию сюжета, могут отличаться ритмическим строением и особенностями рифмовки. Связующим звеном колыбельных песен служат лейтмотивные припевы «Баюшки-баю», «Люли-люли». Наличие лейтмотивов-повторений часто характеризует и раннюю детскую поэзию. К.И. Чуковский утверждал, что «единоначатия лучше всего выражают песенный лад их <детской — Т.К.> поэзии» [Чуковский 1990: 304]. В ритмическом отношении детские импровизации очень не выдержаны, нередко встречаются и неритмичные отрывки. Преобладают хореические стопы, немало фрагментов, сложенных ямбом, анапестом и амфибрахийем. Доминирует смежная рифмовка или четверостишия с рифмующимися 2 и 4 строками¹. В основном отмечаются глагольные рифмы, нередко на сильной позиции

¹ Последнее обстоятельство, однако, связано с особенностями родительских записей. Такие фрагменты можно рассматривать как стихотворения с длинными рифмующимися строками.

оказываются повторяющиеся слова и квазислова. Средства художественной выразительности практически не используются.

Дальнейшее исследование ранних стихотворных импровизаций в сравнении с другими формами детской поэзии и «наивным» творчеством взрослых могут дать много полезной информации о речевом и литературном развитии детей.

Литература

Неклюдов С.Ю. От составителя // «Наивная литература»: исследования и тексты. — М., 2001.

Соловьев И.М. Литературное творчество и язык детей школьного возраста. — М.—Л., 1927.

Толстой Л.Н. Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Толстой Л.Н. Собрание сочинений в 20-ти тт. — М., 1964. — Т.15.

Чуковский К.И. От двух до пяти. — М., 1990.

Giese F. Das frue literarische schafften bei Kindern und Jugendlichen. — Leipzig, 1914.

К вопросу о восприятии, освоении и языковом выражении темпоральных отношений детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями

Развитие речи самым тесным образом связано с развитием познания окружающей действительности, в котором одним из важных компонентов является восприятие и осознание времени как универсальной базисной категории развития личности ребенка в целом.

В настоящее время возросло количество детей дошкольного возраста, имеющих проблемы в плане речевого развития. Наиболее распространенным и сложным речевым нарушением является общее недоразвитие речи. Оно характеризуется несформированностью импрессивной и экспрессивной сторон речи, что оказывает негативное воздействие на коммуникативную и познавательную деятельности в целом, а значит, и на характер восприятия, осознания и языкового выражения детьми временных отношений.

Предположительно, восприятие и освоение темпоральных отношений, выбор способов их языкового выражения прежде всего будут зависеть от степени выраженности речевого недоразвития, а также от ряда других факторов.

С целью подтверждения и (или) опровержения указанного выше предположения мы организовали и осуществили предварительное обследование на предмет осознания детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи темпоральных отношений.

Для этого сгруппировали темпоральные лексемы, объединив их в тематические группы.

- времена года (зима, весна, лето, осень);
- месяцы (январь, февраль, март, апрель, май, июнь, июль, август, сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь);
- дни недели (понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье);
- части суток (утро, день, вечер, ночь);
- события, праздники (Новый год, Пасха, 23 Февраля, 8 Марта, 9 Мая, Масленица, 1 Сентября).

При отдельном анализе состава каждой группы можно отметить, что дети независимо от степени выраженности речевого недоразви-

тия (за исключением полного отсутствия речи) достаточно хорошо знают и практически верно употребляют лексемы группы «времена года». Это объясняется наличием хорошо наблюдаемых и четко дифференцируемых фенологических признаков того или иного времени года: зима — идет снег, погода холодная; весна — ярко светит солнце, прилетают птицы; лето — на улице жарко; осень — идут дожди, опадают листья и т. д.

Освоение и осознание темпоральных лексем, называющих месяцы, дни недели, праздники и события значительно отличаются у детей с разным уровнем речевого недоразвития. Так, например Артем С. (ОНР II ст.) в тематическую группу праздники и события включил *вторник, июнь, май*, а к дням недели отнес *понедельник, среда, апрель, май*.

Указанные выше примеры позволяют утверждать, что дети с выраженной степенью речевого недоразвития испытывают затруднения в дифференцировке, расчленении подобных временных интервалов.

Наибольший интерес вызвало осознание темпоральных отношений, выражающих части суток.

Приведем примеры речевых высказываний детей с различной степенью выраженности речевого недоразвития

Катя В. (ОНР III ст.):

Встает солнышко и наступает утро.

Наступает день, потому что становится теплее, поют птицы.

Вечер наступает, потому что становится темнее, холоднее.

Ночь — это когда мы спим.

Аня Б. (05.03.00) (ОНР III ст.)

Утро, потому что ночью мы спим, а потом просыпаемся.

День, потому что не так светло.

Ночь, потому что темнее, чем вечером.

Артем С. (05.02.10) (ОНР II ст.).

Утро — дети в сад.

Дети спят — день.

Дети дома — вечер.

Ночь, когда все спят.

Проанализировав состав речевых высказываний, мы пришли к выводу, что дети, у которых отмечается неярко выраженная степень речевого недоразвития, в качестве сигналов используют объективные, существенные природные явления (различие освещенности в

разное время суток, температурный режим и т. п.). В качестве способов языкового выражения используют преимущественно сложноподчиненные синтаксические конструкции. Это объясняется тем, что при достаточной синтаксической сложности подобные высказывания наиболее просты в мыслительном плане.

Дети более выраженной степенью речевого недоразвития осуществляют ориентировку во времени посредством вневременных качественных признаков, за счет последовательно, систематически изменяющихся событий, деятельности, главным образом режима. Одним из способов языкового выражения выступают бессоюзные синтаксические конструкции.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: степень выраженности речевого недоразвития является одним из важных факторов, определяющих характер восприятия, осознания и языкового выражения темпоральных отношений детьми с речевой патологией.

Т.В. Кузьмина (Санкт-Петербург)

Грамматическое варьирование в ранней детской речи

Освоение морфологии русскоязычным ребенком начинается чаще всего около двух лет. Обычно принято соотносить начало освоения морфологии с появлением в речи детей формообразовательных инноваций. Действительно, первые инновации фиксируются в конце второго года жизни ребенка. Свидетельством активного освоения морфологических правил детьми раннего возраста (2–3-х лет) можно считать также присутствие двух и более вариантов форм слова в одном высказывании.

Ася рассматривает фотографии:

— *Видишь, Аня лысый... лысая (2. 2).*

Мальчик тихо говорит сам себе:

— *Мы сплям?*

— *Не...*

— *Мы сплим?*

— *Не...*

— *Мы сплюм?*

— *Не...*

Иногда, перебирая формы, дети находят нужную, соответствующую норме. В ряде случаев поиск формы не приводит к положительному результату. Однако факт неприятия формы, сам процесс поиска правильного варианта говорит о том, что дети 2–3-х лет сопоставляют форму с неким эталоном, формирующимся под воздействием инпута. В то же время такой нормативный эталон еще не играет в речевой деятельности детей определяющей роли. Колебания в выборе формы говорят о том, что система эталонов формообразования еще не сложилась до конца. Многие языковые факторы не дают ребенку возможности в процессе порождения высказывания сконструировать правильную форму.

В процессе порождения речи ребенок может выстраивать довольно длинные ряды вариантов, бракуя произнесенный и переходя к следующему:

Мама: — *Что ж ты так громко вопишь?*

Оля: — *Я ... воо-пу. Я воюю. Я востью (2.4).*

В данном случае формообразовательная инновация заполняет абсолютную лауну: в языке формы 1-го лица глагола *вопить* не существует. Ребенок бракует непривычную форму, однако не может найти в своем внутреннем лексиконе или сконструировать (что не одно и то же) требуемую форму. Мысль о том, что данная форма может отсутствовать вообще, не приходит ему в голову.

Еще один случай заполнения абсолютной лауны:

На улице не горят фонари.

— *Там нет светов ... светов* (Дима С. 2.9).

Образованная ребенком форма множественного числа существительного *singularia tantum* воспринимается им как неправильная. Он пытается найти нужный вариант, меняя место ударения, но успеха не добивается, ибо такого варианта просто не существует.

Достаточно часто ребенок «перебирает» варианты, не находя нужного, и в тех случаях, когда наблюдается чередование в основе:

— *Сейчас высыпну мучки... мучку в ванну... высыпну... высыпу... высыпу... высып...* (Дима С. 2).

— *У меня болят уши. Нет, надо сказать уши* (Маша М. 2.10).

Чередование /X/ — /Ш/ в сфере словоизменения существительных является практически непредсказуемым, поэтому ребенок, применяя поочередно окончания *-а* и *-и* именительного падежа множественного числа, так и не приходит к требуемому нормативному варианту *уши*.

Бывает, что бракуется и правильная форма:

— *Зачем ты пишешь?.. Пишешь.....Писаешь?* (Дима С. 2).

Форма 2-го лица *пишешь* нормативна, однако мальчик останавливается на другой — такой, которая соответствует одному из более продуктивных способов перехода от открытой основы к закрытой. Открытая основа чаще всего в русском языке закрывается при использовании *j*: *читать* — *чита[jy]*, *болеть* — *боле[jy]*. Глаголы, у которых основы соотносятся подобным образом, рано осваиваются детьми. В данном случае ребенок пользуется правилом «йотовой корреляции» (С.Н. Цейтлин). С точки зрения нормы глагольная форма *писаешь* является неправильной, но с точки зрения системы образования глагольных форм, такой способ вполне приемлем.

Часто «перебор» вариантов приводит к тому, что ребенок находит нужную форму (или образует ее), при этом иногда сам отмечает ее нормативность:

Вася: — *Этот дом построен из кирпичов... из кирпичах... из кирпичей!*

На следующий день проходит мимо этого же дома, говорит с гордостью:

— *Этот дом построен из кирпичей* (3.5).

Насколько часто употреблялось слово *кирпич* в разговорах взрослых с ребенком, трудно судить. Возможно, на правильный выбор формы повлияло то, что ребенок уже знает о существовании определенного набора вариантов форм множественного числа родительного падежа, предлагаемых нормой. Характерно, что в этом ряду оказывается и форма с окончанием *-ах* (смешение *-ов* и *-ах* встречается и в разговорной речи взрослых).

Дима С. сам себя исправляет:

— *Выйдем из метра... (подумал)... из метро...*

— *Что нету кина.... кино что нету?* (2).

Двухлетний ребенок сумел правильно использовать несклоняемые существительные, впрочем, достаточно частотные¹.

Освоение грамматической системы родного языка представляет собой активный процесс, о чем свидетельствует также тот факт, что дети раннего возраста задают вопросы взрослым о правильности употребления той или иной формы слова:

Вася говорит: — *Я сижу... Мама, я правильно говорю?*

Или: — *Я бежу... Так правильно говорю? А как правильно?* (2.4)

— *Мама, я раньше говорил «давай танцуть», а теперь говорю «давай танцевать». Так правильно?* (Вася Ч., 2.10).

Варьирование словоформ в речи ребенка позволяет увидеть ту неустойчивость системы формообразования, которая характеризует ранние этапы освоения ребенком русской грамматики.

¹ Примеры из дневниковых записей Е. Семеновы.

Н.И. Кулакова (Санкт-Петербург)

Пополнение лексикона у детей от 11 до 30 месяцев (на примере усвоения тематической лексики)

Систематизация языковых фактов облегчает их запоминание и усвоение. Это утверждение в полной мере относится к лексическому уровню языка, организованному системно. Лексикон индивида организован и упорядочен сообразно с коммуникативными задачами — обладает наиболее «удобной» организацией для порождения и восприятия текстов. Каждая единица в нем имеет «множественные, но избирательные связи», именно они «создают объемность значения слова, задают его границы» для носителя языка [Ушакова, Павлова, Зачесова 1983]. В частности, тесно связанными («близко расположенными» в лексиконе) оказываются слова, относящиеся к одному классу, одной тематической группе. Следовательно, именно категоризация предметов и явлений, усвоение лексики в рамках одной тематической группы (объединенных одной темой) может способствовать ускоренному формированию некоторых областей ментального лексикона, образованию связей данного типа.

Однако именно классификация предметов и явлений на начальном этапе усвоения лексических единиц вызывает у ребенка ряд трудностей, о чем свидетельствуют, в частности, широко распространенные в речи детей явления сверхгенерализации, случаи расширения или сужения сферы референции слов и т.п. С одной стороны, это объясняется сложностью самих языковых явлений, недостатком языкового и личностного опыта ребенка и т.д., с другой стороны, — разрозненностью самого материала, который предоставляется ребенку взрослыми.

Второе может быть легко устранено, если вводить лексический материал в рамках определенного **тематического занятия-игры**, лексики и тексты для которого подбираются заранее педагогом или родителями. Темы могут быть следующими: «Домашние животные», «Птицы», «Рыбы», «Овощи» и пр.

Знакомство с предметами и явлениями, а также усвоение имен, их обозначающих, значительно ускоряют действия, манипуляции, игры, производимые с ними ребенком. Именно на основании опы-

та у ребенка формируется понятийная соотнесенность слов с предметами. «В основе усвоения значений слов лежит постоянно совершаемая ребенком работа по обобщению опыта...» [Цейтлин 2000].

Следовательно, во время определенной тематической игры для ребенка должны быть созданы условия, при которых он сможет рассматривать, слушать, ощупывать, играть, подражать, т.е. **совершать действия** с «тематическими» предметами. Обязательно введение имитационных действий, например, летать, как птички, (тема «Птицы»), валяться, как поросенок (тема «Домашние животные»).

Максимальное число связей в ментальном лексиконе имеют слова, представлявшие особое значение для индивида и отражающие самые емкие понятия, связь с которыми имеет максимальную вероятность воспроизведения (см. об этом [Старинен 1976]). Для ребенка верным будет то, что в первую очередь в лексикон будут «встроены» (усвоены) **эмоционально окрашенные, значимые слова**. Задача родителей и педагога представить ребенку определенный пласт лексики актуальным, интересным, создать положительный настрой у ребенка и вызвать **коммуникативную активность** (например, дети под музыку с азартом прячут игрушечных птичек под зелеными платочками-листьями от лисы — тема «Птицы»).

Так как освоение лексического значения слова ребенком идет по пути постепенной детализации, уточнения, «вычерчивания» поля связей, углубления представлений о том, к какому семантическому, грамматическому, словообразовательному классу относится слово, для более точного и продуктивного усвоения необходимо **возвращаться к каждой лексической теме**.

В результате, дети усваивают близкую по семантике и связанную тематически лексику блоками, формирование лексикона идет более продуктивно. (Со слов мамы: «Настя 1.09 после занятия «Петушок» повторяла «Петя-петя», «Ко-ко-ко», «Где Петя?», «Цып-цып», показывала, как петушок скребет лапками землю, ищет зерна, машет крылышками, открывает клювик.)

Н.А. Лемякина (Воронеж)

Метакоммуникативный аспект описания языковой личности младшего школьника

Для комплексного изучения и описания развития языковой личности в общении (коммуникативной личности) нами разработана лингвистическая модель, которая содержит ряд аспектов, параметров и признаков. Это следующие аспекты: аспект говорящего, аспект адресата, аспект сообщения, метакоммуникативный аспект, аспект коммуникативного идеала, аспект коммуникативных ожиданий, когнитивный аспект.

Остановимся на краткой характеристике метакоммуникативного аспекта, а именно на таких его параметрах, как рефлексия и лингвокреативность.

Способность к рефлексии является важным показателем развития языковой личности. Речевая рефлексия связана с оценкой речевого опыта и проявляется в умении видеть ошибки в речи (как своей, так и других), языковая — с оценкой фактов родного языка.

Понимание значения слова (языковая рефлексия)

Исследование особенностей развития языковой личности младшего школьника показывает, что дети часто задают вопросы о значении тех или иных слов (1, 2 класс — 100% детей, 3 класс — 95%, 4 класс — 73%). Этот интерес не пропадает в течение всего периода младшего школьного возраста. Дети задают вопросы чаще учителю и маме, мальчики — папе, учащиеся 3–4 класса могут обратиться к словарю, что является результатом обучения. Дети признают, что в речи окружающих им часто встречаются слова, значение которых они не знают или плохо понимают (1 класс — отмечает 100% опрошенных детей, 2 класс — 74%, 3 класс — 70%, 4 класс — 64%).

Пример.

Учитель: Что такое конфетти?

Маша: *Это такой предмет, в котором готовят кофе.*

Сергей: *Нет, это кружочки из бумаги* (ученики 1 класса).

Оценка собственной речи (речевая рефлексия)

Младший школьник имеет представление об уровне правильности собственной речи. От 1 к 4 классу возрастает количество детей,

которые замечают ошибки в своей речи (1 класс — 68%, 4 класс — 98%), 45% детей стараются исправить ошибки в своей речи, 60% — в речи сверстников. Однако исследование показывает, что к 4 классу возрастает количество детей, которые считают, что в речи возможны ошибки (1 класс — 6%, 4 класс — 29%) (*я знаю, что допускаю ошибки, но считаю, что это можно делать*).

Интересно, что очень редко дети отмечают ошибки в речи учителя (мнение большинства детей 1–2 класса: *учительница не может ошибаться*). Речь взрослых исправляют очень редко.

Пример.

Учительница: Запишите расписание в дневники: физкультура напишите сокращенно «ф-ра». (Записывает на доске.)

Дима: *Ирина Валентиновна, вы неправильно пишете, не ф-ра, а ф-ка, мне мама так сказала.*

Учительница: Смотри, Дима, у меня физкультура (произносит четко, почти по слогам) — физкультура, а у тебя что получается?

Девочка: *Ирина Валентиновна, а у него получается физкультурка!* (все смеются). (2004)

Ребенок начинает оценивать родной язык, к 4 классу увеличивается количество детей, дающих положительную эмоционально-эстетическую оценку родному языку: 2 класс — 30% (*любимый, красивый*), 4 класс — 47% (*очень красивый, самый лучший; самый сложный, но он мне родной и любимый, потому что на нем говорят мои родные и друзья*), что сближает представления младших школьников о родном языке с национальными стереотипами.

Коммуникативная рефлексия

Как и в речи, младшие школьники фиксируют ошибки в своем поведении и общении (*Что-то я не то сделал (сказал), когда с Антоном беседовал, надо подумать, как помириться; Да, не надо было Андрюхе говорить, что он на велике плохо катается*).

Полученные результаты свидетельствуют о способности младших школьников к рефлексии. Дети накапливают опыт, для того чтобы осуществлять выбор, стараясь оценивать самостоятельно те или иные языковые, речевые и коммуникативные факты; но критерии оценок еще только формируются в их сознании. Развитие рефлексии способствует построению собственной системы оценок и ценностей, на основе которой создается картина мира личности ребенка.

Лингвокреативность

К характеристикам языковой личности следует отнести лингвокреативность, то есть способность к речетворчеству. Творчество младшего школьника может проявляться как на уровне создания нового слова, целого текста, так и в использовании языковой игры.

Пример.

Если бы я был волшебником.

Если бы я был волшебником / я бы ввел новую форму обучения // эта школа / эта программа отличалась бы от других тем / что в ней обучали всем предметам / не только русскому / а были предметы такие / фантазии // и много таких всяких предметов // и еще были бы уроки отдельного спорта / например / баскетбола / футбола / волейбола / плавание / еще бы я оставил нашу школу / потому что я в ней учился / и она мне очень нравится // (Павел К. 2003, ученик 3 класса)

В магазине очередь у кассы, ждут две мамы и их дочки, они пришли вместе. Девочки смотрят на разложенные «Сникерс», «Баунти».

— Мам, купи.

— Отстань, гадость всякую покупать. Я лучше бананы куплю.

Девочки замолчали, но продолжают смотреть на шоколадки.

Потом одна другой: *Сникерсни, не устои!* (ученицы 2 класса).

Как отмечает Т.А. Гридина, «языковая игра есть форма лингвокреативного мышления, основанного на ассоциативных механизмах, что предполагает использование уже полученного речевого (языкового) опыта для создания новых (нестереотипных) комбинаций смыслов и форм» [Гридина 2003: 116]. Атмосфера непринужденного семейного и дружеского общения открывает детям широкий простор для языковой игры.

Литература

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

Гридина Т.А. Онтолингвистика. — Екатеринбург, 2003.

В.Ф. Литовский (Киев, Украина)

Письменная речь, «выращиваемая» школьником, и диалогические основания современной школы

Начиная с 1989 года и по настоящее время психологи Института психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины и лингвисты Челябинского государственного университета совместно исследуют возможности осуществления в условиях массовой общеобразовательной школы замысла Л.С. Выготского относительно «выращивания» ребенком при поддержке взрослого письменной речи из игры и рисования. Основанием для проведения этих исследований служит учебная программа «Становление письменности», разработанная нами в соавторстве с Р.А. Пановой и Л.А. Месеняшиной.

Изначально эта программа вызывала одобрение работающих на ее основании учителей как систематизация привычных для традиционной школы «игровых моментов обучения». Координируя творческие усилия детского игрового коллектива, педагоги в ходе реализации замысла Л.С. Выготского актуализировали свой детский игровой опыт для решения тех психологических проблем, которые возникали у их учеников.

Эти проблемы определяются тем, что один и тот же ребенок в создании им «мнимой ситуации игры» выступает и в качестве создателя сюжета игры и ее персонажей, и в качестве исполнителя игровых ролей, созданных им персонажей, в осуществляемом им сюжете игры, и в качестве автора, последовательно изображающего игру как текст средствами «языка жестов», «своеобразного предметного письма», а затем и «графической речи».

В этом контексте средства построения «мнимой ситуации» игры, ее персонажей и ее сюжета — «предметное письмо» и «графическая речь» — становятся не менее значимыми для играющих детей, чем непосредственное осуществление ими игры. Каждого из играющих увлекают возможности создания и усовершенствования средств изображения созданных им игровых персонажей и их действий. В этом контексте речь детей и их действия, направленные на создание персонажа, наглядно предстают для ребенка и как речь и действия, направленные им персонажу, и как речь и действия, направленные им самому себе и «от лица», и «от имени» создаваемого им персонажа.

В ходе «выращивания» возникает ситуация построения игры одновременно средствами «предметного письма» и средствами «графической речи». Игра-текст превращается в своеобразную «билингву», которая выявляет для играющих (создающих игру) детей и возможности изображения ими своей речи как речи другого человека, и проблемы понимания и непонимания человеком речи другого, изображенной им графически.

Обнаружение и осмысление детьми вышеуказанных возможностей и проблем принимает характер детских споров о том, чьи графические изображения речи авторов и персонажей игры являются наиболее адекватными. Учителя превращают эти споры в диалоги о том, как возможно (и что представляет собою) графическое означивание речи. Тогда к учителям и приходит понимание того, что в соавторстве с детьми они «вырастили» не только графическую речь детей, являющуюся в психологическом плане письменной речью, но и возможность построения школы на основаниях диалога между участниками учебного процесса.

Базовым и сквозным предметом этой школы оказывается опыт восприятия и осмысления ребенком (подростком, юношей) опыта своего со-бытия с миром, другими людьми в этом мире и самим собой как одним из таких других. Опыт этот, по Л.С.Выготскому, является культурным опытом постольку, поскольку знаково опосредуется ребенком и осознается им в этом опосредовании. Оптимальным способом такого осознания выступает соотнесение культурного опыта ребенка с историко-культурным опытом человечества. Концепция Школы диалога культур создает оптимальные условия для такого соотнесения опытов.

И.П. Лысакова (Санкт-Петербург)

Русский язык как неродной в петербургской школе

Исполнилось 17 лет с тех пор, как на территории бывшего СССР началась революция под названием «перестройка», разрушившая не только СССР, но и политический ландшафт в странах Восточной Европы. Перестройка способствовала демократизации общества и усилила миграцию представителей различных этносов в Россию.

РГПУ имени А.И. Герцена имеет давние традиции работы в полиэтнической школе. Еще в 1929 году в педагогическом институте был создан факультет народов Крайнего Севера (ФНКС), преобразованный в 2001 г. в Институт Севера в составе РГПУ имени А.И. Герцена. Сегодня Институт Севера — это головной элитный образовательный центр для северных регионов России. В нем обучаются студенты и аспиранты 26 национальностей, представляющие 19 регионов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Помимо учебной, в Институте ведется большая научно-исследовательская работа. Ежегодные международные конференции «Реальность этноса» собирают сотни ученых из многих городов России и зарубежных стран.

Петербург — традиционно многонациональный город, в котором русские составляют доминирующее большинство населения. Однако здесь проживают и сотни тысяч представителей различных национальных меньшинств. В 1989 году это были представители почти 130, в 2002 году — 138 нерусских национальностей, из которых четыре — украинцы, белорусы, евреи и татары — являются наиболее многочисленными. Население Петербурга, независимо от национальной принадлежности, получает образование в учебных заведениях на русском языке.

Федеральный Закон «О государственном языке Российской Федерации» обязывает использовать русский язык во всех сферах государственной жизни, поэтому для успешной профессиональной деятельности всем учащимся, из семей беженцев и переселенцев необходимо хорошее владение русским языком. Усилившиеся в последние 10 лет процессы миграции населения из бывших союзных республик привели к тому, что в Петербурге появились школы, состав учащихся которых до 30 процентов является многонациональным. Например, в школе № 462 Пушкинского района Санкт-Петербурга на

1 сентября 2005 года 32% от общего числа учеников составляли армяне, цыгане, грузины, узбеки, агулы, азербайджанцы, эстонцы. Школы с таким контингентом представляют собой новый тип школы, которая именуется *полиэтнической*.

На филологическом факультете РГПУ имени А.И. Герцена (кафедра межкультурной коммуникации) с 2003 года действует *бакалаврская* образовательная программа «**Русский язык как неродной и русская литература**», которая готовит преподавателей русского языка как неродного. Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при работе по этой программе, связаны не только с отсутствием учебных материалов по основным дисциплинам методической подготовки студентов, но и с организацией педагогической практики в школах с полиэтническим составом учащихся.

Когда в 2004–2005 учебном году студенты должны были пойти на педагогическую практику в школы с полиэтническим компонентом, выяснилось, что в Петербурге нет статистики на уровне Комитета образования о том, сколько таких школ в Санкт-Петербурге, сколько таких классов, сколько учащихся по разным параллелям. Ответы на эти вопросы кафедра межкультурной коммуникации искала с помощью собственного мониторинга. Проведенный нами совместно с учителями Адмиралтейского и Кировского районов мониторинг показал, что большинство детей мигрантов, приходящих на обучение в петербургские школы, приехали из Азербайджана и Армении, Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана. Для детей из таких семей характерно слабое знание государственного русского языка, а многие из вновь прибывающих детей не владеют им вообще. У учеников отсутствуют также достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуре и истории, традициях и нормах поведения в быту, т.е. они не интегрированы в российское и петербургское общество.

Филологический факультет, учитывая, что школы многих районов Петербурга имеют классы, в которых до 30–50 % учащихся не владеют с раннего детства русским языком, уже несколько лет занимается *проблемой подготовки преподавателей по русскому языку как неродному*, так как русский язык является важнейшим инструментом интеграции мигрантов в российский социум и адаптации их к петербургской среде.

Несмотря на трудности в получении информации о социальных потребностях Петербурга в обучении русскому языку как неродному для подготовки квалифицированных кадров преподавателей на

филологическом факультете РГПУ им. А.И.Герцена помимо действующей бакалаврской программы «Русский язык как неродной и русская литература» в 2005–2006 учебном году была открыта магистерская программа **«Теория и практика обучения межкультурной коммуникации в полиэтнической и поликультурной среде»**. Высококвалифицированный преподавательский состав кафедры межкультурной коммуникации (4 доктора наук, 8 кандидатов) и приглашенные преподаватели с других факультетов РГПУ разработали авторские программы таких курсов, как *Основы теории коммуникации, Этнопсихологические основы обучения неродному языку, Дидактическое регионоведение, Этнология и этнография народов мира, Лингводидактические основы межкультурной коммуникации, Речевая конфликтология, Освоение русского языка как родного и неродного, Речевые контакты в полиязычном обществе, Актуальные проблемы изучения национального коммуникативного поведения, Гендерные исследования и межкультурная коммуникация, Коммуникативно-прагматические аспекты изучения иностранного языка в контексте межкультурной коммуникации, Петербург многонациональный, Религиоведение* и др. Сейчас на кафедре межкультурной коммуникации сформировался **научно-методический центр подготовки преподавателей русского языка как неродного**.

В структуре этого центра: **проблемная группа, школы с полиэтническим компонентом, волонтеры-студенты, научно-методическая лаборатория** (обработка материалов практикумов: курсовые работы, бакалаврские, магистерские диссертации), **курсы повышения квалификации преподавателей**. Кафедра заключила договор о сотрудничестве со школой № 462 по созданию учебно-научной лаборатории «Интеграция детей в культурно-языковое пространство России в условиях полиэтнической школы как фактор успешной социализации школьников». Целевое назначение проекта заключается в формировании условий гуманистического межнационального взаимодействия в школьном коллективе.

В 2006 году в РГПУ на базе филологического факультета создан **Центр языковой адаптации мигрантов**, который является сегодня единственным городским научно-методическим центром помощи учителям поликультурных школ города.

27 января 2006 года на базе РГПУ имени А.И.Герцена был проведен **Круглый стол РОПРЯЛ «Русский язык как неродной – путь к жизненному и профессиональному успеху»**, а 6 сентября 2006 года на Круглом столе «Проблемы преподавания и изучения русского

языка как государственного в условиях многоязычной среды» (Сочи) в присутствии Л.А.Путиной опыт кафедры межкультурной коммуникации был обобщен в выступлении члена Правления РОПРЯЛ проф. И.П. Лысаковой «Актуальные проблемы преподавания русского языка как неродного».

17 ноября 2006 года сообщение И.П.Лысаковой «Русский язык как неродной — инструмент социальной адаптации мигрантов» было заслушано в Москве на заседании Межведомственной правительственной комиссии по русскому языку и принято к сведению, а предложения, содержащиеся в выступлении, были внесены в рекомендации Комиссии:

— продолжить разработку нормативно-правовой базы для общеобразовательных учреждений с многонациональным составом обучающихся, в том числе требований к уровню владения русским языком для начинающих и завершающих обучение по образовательным программам общего образования;

— организовать в 2007 г. разработку и издание учебников ускоренного курса обучения русскому языку как неродному для разновозрастных учащихся с разным уровнем владения русским языком, серии дидактических пособий по русскому языку как неродному для детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста с нулевым и слабым уровнем владения русской речью.

30 марта 2007 года на базе филологического факультета РГПУ им.А.И.Герцена прошел Круглый стол РОПРЯЛ «Русский язык как инструмент интеграции мигрантов в российский социум», на котором был обсужден опыт работы по русскому языку как неродному в петербургских поликультурных школах.

В планах РГПУ на 2007—2008 годы организация в рамках реализации модуля «Технологии адаптации мигрантов» междисциплинарной инновационной образовательной программы, которая предусматривает и создание **курсов повышения квалификации** учителей русского языка «Преподавание русского языка как неродного» и открытие **консультационного пункта** по русскому языку как неродному при Доме национальностей.

Мы считаем, что Петербургу необходимо уже в 2007—2008 учебном году открыть по образцу Москвы *подготовительные* классы русского языка и *школы русского языка* на базе детских садов и школ в каждом районе города. В работе с детьми мигрантов петербургская школа должна решить три основные задачи: обучить государственному языку, повысить уровень социокультурной адаптированности

к российскому и петербургскому обществу, способствовать формированию российской и петербургской идентичности при сохранении национальной и культурной самобытности. Дети мигрантов должны чувствовать свою принадлежность к многонациональному и поликонфессиональному российскому мегаполису. Дети, совсем не владеющие русским языком, должны пройти годичную подготовку в «Школах русского языка» и, только получив соответствующие знания русского языка, идти в массовую школу. Целевое психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в «Школах русского языка» должно готовить детей к обучению и жизни в условиях поликультурного мегаполиса, оно призвано формировать у детей чувство уверенности в себе, самоуважения и, в конечном итоге, снимать состояние агрессивности по отношению к сверстникам и педагогам.

Н.Г. Мальцева (Саратов)

Раннее изучение иностранного языка как формирующийся билингвизм

Как известно, в применении к билингвизму ранний возраст ассоциируется с максимально благоприятным усвоением обоих языков естественным (материнским) методом. Оба усвоенные таким методом языка могут рассматриваться как родные, и при условии равной востребованности языков в речевой практике билингвизм является сбалансированным.

Школьный возраст подразумевает изучение иностранного языка как учебной дисциплины с опорой на систему эксплицитных правил. При этом языковые системы субординированы, а употребление языков характеризуется резкими различиями.

Различные аспекты билингвизма как важной комплексной проблемы исследуют представители социологии, лингвистики, педагогики. Наше исследование в большой степени использует данные нейрокогнитивных наук, которые рассматривают онтогенез познавательных и речевых способностей человека исходя из возрастных морфологических изменений головного мозга. Значительное место в таких исследованиях занимают вопросы мозговых механизмов билингвизма (см., например, Черниговская, Балонов, Деглин 1983).

Как предстают вышеупомянутые виды билингвизма с этой точки зрения?

В случае раннего сбалансированного билингвизма кажущаяся легкость овладения двумя языками имеет поддержку в виде пластичности мозговых структур, что выражается в их способности менять свои характеристики в зависимости от вида деятельности. Однако, согласно современным представлениям, речь всегда идет о перераспределении усилий внутри определенного ресурса, поэтому такая пластичность имеет свои ограничения (это прослеживается в явно выраженной тенденции к моноязычию — свойству мозга быстро вытеснять «чужеродные» языковые элементы, если они не используются). Однако в условиях естественного / сбалансированного билингвизма такие энергозатраты оправданы теми социальными адаптационными преимуществами, которые они несут.

Возраст 6–7 лет с точки зрения нейрокогнитивистики тоже имеет свою специфику. Пользуясь разработанной Б.М. Величковским

уровневой системой когнитивных координаций, можно суммировать результаты интеллектуального развития. Оно, по Величковскому, определяется несколькими надстраивающимися друг над другом и сохраняющими относительную автономию структурами мозга. Высший уровень называется уровнем метакогнитивных координаций. Этот уровень осуществляет метапознание, которое представляет собой способность индивида отдавать себе отчет в содержании и особенностях любых познавательных функций как своих собственных, так и других людей. Поэтому одним из главных достижений к этому возрасту является окончательное формирование индивидуальной теории психики — умения представить внутренние душевные состояния, знания и намерения других людей (это, по сути, децентрация детского сознания в терминах Пиаже).

Мозговым субстратом таких интегративных процессов служат филогенетически новые префронтальные области коры. С ними, как известно, связано также сознательное поведение и контроль собственной деятельности — модальности «могу», «хочу» и «должен», а значит и фактор мотивации. Весь этот комплекс достижений и делает возможным школьное обучение.

Какой же вид приобретает мотивация к началу школьного обучения?

Нужно вспомнить, что те задачи, которые мы решаем в обыденной жизни, отличаются от тех, что мы решаем в школе. Существует своеобразный социальный прессинг, который диктует необходимость в определенном возрасте усваивать навыки понятийного мышления. При этом мотивация овладения грамотой и иностранным языком в школе может быть очень высокой, но это совершенно иная мотивация, чем та, которая заставляет ребенка усваивать родной язык (или несколько). Родной язык, без труда усвоенный как средство коммуникации, представляет немалую трудность как формализованная система в младшем, а зачастую и в среднем школьном возрасте. Неоднократно отмечено, что параметры текстов изменяются в зависимости от того, выполняет ли ребенок задание взрослого или его речевая деятельность имеет собственный мотив. Вспомним хотя бы феномен «учебной речи» [Месеняшина 2004: 171].

Другой вид приобретают и формы взаимодействия с взрослым. Целенаправленное педагогическое воздействие отличается от обучающего материнского речевого поведения именно тем, что оно апеллирует к необходимости сознательных усилий по овладению языком.

Несмотря на то, что обучение языку школьным методом становится возможным благодаря объективным причинам, прежде всего — адекватному нейрофизиологическому обеспечению познавательной деятельности, на практике изучение иностранного языка в дошкольном возрасте — реальность наших дней. При этом существующие методики обучения остаются высоко формализованными, «метакогнитивными» по сути, а значит, разительно несоответствующими возрасту учеников. Вот, например, что говорится в аннотации к учебнику «Английский с 3-х лет». Автор книги ставит перед собой цель «за короткий срок обучить малышей живой английской речи, построению отдельных предложений, целых рассказов, ведению диалогов и переводу». Помочь ему в этом призваны «удобные для запоминания схемы и таблицы».

Наши собственные наблюдения свидетельствуют о том, что очень часто, несмотря на все усилия преподавателя, приобретенный дошколятами «иностраннный язык» сводится к совершенно не функциональной лексической надстройке, дублирующей незначительную часть словаря. При этом ребенок, как замечает Р.М. Фрумкина, не может ни произвести новой фразы, ни понять той, которой никогда не слышал [Фрумкина 2003: 175].

По нашему мнению, ранний опыт изучения иностранных языков представляет собой специфичный случай языковых контактов. Присутствие иноязычных (главным образом, англоязычных) включений в речевом инпуте русского ребенка с самого начала речевого развития давно перестало быть исключением, и теории речевого развития должны это учитывать. Наблюдения за тактиками речевого поведения детей в зоне контакта с иностранным языком способны обогатить наши представления об усвоении родного.

Для разработки дифференцированных методов действительно развивающего обучения необходимо учитывать как характеристики ограниченного иноязычного инпута, так и нейропсихологические показатели развития и специфику когнитивных процессов каждого ребенка. В этой ситуации, как, возможно, ни в какой другой, целесообразно совмещение лингвистической и логопедической точек зрения.

Литература

Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания. — М., 2006.

Месеняшина Л.А. Родной, чужой, письменный... // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции. — СПб., 2004.

Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. — М., 2003.

Черниговская Т.В., Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Билингвизм и функциональная асимметрия мозга // Труды по знаковым системам XVI. — Тарту, 1983.

Шалаева Г.П. Английский с 3-х лет. Готовимся к школе. — М., 2007.

Д. Маркус (Рига, Латвия)

Как образуют, выбирают и классифицируют дети в латышском языке

Целью доклада является описание и анализ языковых явлений, которые наблюдаются в речи латышских детей в процессе освоения и создания различных лексических единиц, выбора того или иного слова, отображения классификации объектов в латышской детской речи, а также краткий обзор того, как латышские дети воспринимают разные объекты и классифицируют их, а тем самым и мир в своей речи. В докладе использованы факты из речи детей из латышских и смешанных — латышско-русских — семей в возрасте от двух лет до младшего школьного возраста. Конечно, это только введение, было очень трудно перевести примеры из речи латышских детей на русский язык или найти им соответствующие эквиваленты.

Началом исследований латышской детской речи можно считать работы профессора Велты Руке-Дравини, работавшей в Швеции. В 1950 году она начала работать в этой области, несколько лет спустя в Латвии также были опубликованы отдельные статьи, носившие, как правило, индивидуальный и отрывочный характер. В 2003 году была издана книга Даце Маркус «Детская речь: от первого крика до сказки». И только в 2005 году в рамках государственной программы «Летоника» группа ученых из Рижской Академии педагогики и управления образованием начала целенаправленное изучение детской речи.

В сентябре 2006 года в академии был основан Центр исследования детской речи, который 5 января 2007 года был официально зарегистрирован в Регистре научных институций Министерства образования и науки Латвии. В центре работают 11 ученых — лингвисты, педагоги и психологи.

15 февраля 2007 года прошел первый семинар о проблемах и задачах исследования детской речи в Латвии, а также состоялась презентация второй книги Даце Маркус «Ребенок говорит в мире культуры».

Как известно, латышский язык принадлежит к группе флективных языков, что предполагает большие возможности творческого подхода в номинации. Характерной особенностью детского восприятия является прямое восприятие, что существенно отличается от

восприятия взрослых как на уровне определения связи между объектами вещественного мира, так и на уровне восприятия причинно-следственных связей. Также отличаются способы классификации мира и восприятия категории количества. Эти утверждения в докладе иллюстрируются эмпирическим материалом — конкретными примерами из детской речи.

Характерной особенностью детского восприятия является прямое восприятие, что существенно отличается от восприятия взрослых, как на уровне определения связей между объектами вещественного мира, так и на уровне восприятия причинно-следственных связей.

Ребенок рождается в мире говорящих людей, однако, осваивая речь, он ее не только учит, но и сквозь призму пережитого — созидает. Речь помогает ребенку налаживать интеллектуальную и эмоциональную связь с людьми, она вводит ребенка в мир культуры. Дети развиваются по-разному, но общие закономерности тоже наблюдаются.

Письменная речь: acquisition или learning?

В докладе делается попытка доказать, что путь освоения письменной речи возможен не только как learning (обучение), но и как acquisition (освоение). Хорошо известно, что письмо есть продукт цивилизации, а вместе с цивилизацией появляется и школа, и следовательно, особый путь освоения речевой деятельности — learning, в соответствии с которым процесс обучения надо организовать, и издержки такой организации до конца не исчислены и исчисление их — предмет отдельной научной работы.

Однако в течение последних 10–15 лет все чаще значительную часть нарушений и затруднений в обучении письму и письменной речи связывают с тем, что на протяжении всей истории существования письменной речи процесс освоения ее представляет собой learning, а не acquisition (см. работы С.Н. Цейтлин, Н.Д. Голева, Е.А. Авакумовой и др.). О последнем пути мы знаем прежде всего то, что, находясь в человеческом обществе, человек находит собственные способы преодоления своего первоначального неумения говорить, и это справедливо не только для детей, но и для взрослых, оказавшихся в иноговорящей среде в зрелом возрасте. Результаты исследований онтолингвистов выявляют в пределах нормы значительные различия между детьми в процессе освоения ими разных уровней и подсистем родного языка (достаточно сослаться на труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике). Мнение ряда нейролингвистов (Т. В. Ахутиной, Т.В. Черниговской) позволяют связывать эти различия с тем, что каждый ребенок своим собственным путем движется к преодолению непонимания между собой и окружающим его, в том числе и говорящим, миром. Пути эти, очевидно, могут быть изучены, и уже на сегодняшний день в определенной степени типологизированы и классифицированы.

Однако когда заходит речь о других видах речевой деятельности, в частности чтении и письме, доверие к процессу acquisition решительно утрачивается. Разумеется, весь наш опыт указывает, что спонтанно ребенок не зачитает (хотя отдельные факты спонтанного обучения чтению в литературе отражены). Вместе с тем, подчеркивается, что пока письмо существовало в культуре в виде «предписья», т.е. пиктографии и предшествовавших ей форм, никакого learning

не существовало. Отсюда следует, что письмо и «предписьмо» следует развести не только по их отношению к характеру знаков, но и по их отношению к цивилизации и, следовательно, по способам их освоения в культуре. Совершенно очевидно, что «предписьмо» осваивалось и осваивается — там, где оно сохранилось — путем acquisition. Последнее же предполагает направленность субъекта первоначально не на процесс изучения языковой системы, но на использование ее элементов в определенных, видимо, прежде всего коммуникативных целях. В ходе освоения родного языка внимание к его метаязыковой функции рождается позднее, что подтверждается в онтолингвистике многочисленными исследованиями (см. сборник «Дети о языке», а также работы П. Мениука, А.Н. Корнева и др.).

В докладе излагается содержание экспериментальной работы, осуществленной проблемной группой «Школа диалога культур» при Институте психологии АПН Украины совместно с сектором «Школа диалога культур» в Вузовской академической лаборатории межкультурных коммуникаций при Челябинском госуниверситете. Многолетний эксперимент на площадке Челябинского МОУ № 69, эксперимент в Запорожском «Коллегиуме» (подробнее об этом см. в работах В.Ф. Литовского, Л.А. Месеняшиной и Р.С. Пановой), а также продолжающиеся эксперименты в ряде челябинских и харьковских школ — все это позволяет осторожно допустить, что избранный этими коллективами подход, хотя и иначе, нежели в исследованиях Алтайско-Кемеровской школы, дает возможность в формировании письменной речи приблизиться к организации процесса acquisition (последнее словосочетание выглядит как оксюморон, однако не следует забывать, что за многотысячелетнюю историю — пусть стихийно! — человечество успело выработать эффективные техники, обеспечивающие acquisition, в том числе и культуру инпута, о чем свидетельствуют исследования фольклора, адресованного детям, — применительно к русской культуре это пестушки, потешки, колыбельные и т.д.).

Эксперимент показывает, что дети действительно в состоянии выстроить собственные системы письма и соотнести их с принятыми в культуре(-ах), окружающей(-их) их. И вовсе не исключено, что эта графическая речь (в понимании Л.С. Выготского) как раз и является непосредственной экспликацией УПК внутренней речи. В таком случае можно допустить наличие кодовых переходов не только во внутренней, но и в эгоцентрической речи. Это предположение подтверждается сопоставлением вербального и изобразительного

фольклора (см. работы И.А. Спириной). Допущение возможности кодовых переходов такого рода за пределами внутренней речи не только «примирило бы» позиции Л.С. Выготского и Ж. Пиаже в их отношении к эгоцентрической речи, но и объяснило бы, почему это противоречие могло возникнуть. Все это имеет отношение к теме настоящего разговора в том плане, что оно может объяснить, откуда берется «инпут» в acquisition письменной речи, — как видим, он может включать в себя взаимодействие жанров вербальной и невербальной эгоцентрической речи.

Итоги эксперимента рассматриваются как подтверждение предположений Л.С. Выготского 1) о возможности «выращивания» письменной речи из графической; 2) о том, что письменная речь есть не только эволюция, но и инволюция, «отказ» от навыка артикуляции своих переживаний и мыслей в пользу создания более сложных и пространственных текстов, проговорить которые без опоры на зрительно воспринимаемый «конспект» ребенок еще не в состоянии. Наконец, итоги эксперимента могут рассматриваться как подтверждение того, что письменная речь может быть освоена путем acquisition, и именно этот путь является культурологически адекватным.

Д.А. Мошникова (Череповец)

Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма

В условиях интенционального семейного билингвизма принцип «один родитель — один язык» обеспечивает раннее разделение языков. В нашем случае Алика К. усваивает английский язык от русскоговорящей тети, Егор О. — от мамы, а русский язык от других родственников.

Первые слова в речи Алики К. появились в 0.10: *мама, баба, ам-ам, дай*. Пассивный словарь к этому времени в обоих языках составлял 50 слов. С 0.11 наступает период активного употребления английских слов, в основном названий предметов: *bricks, book, box*. До 1.3 в течение каждого месяца появлялось по 2–3 английских слова. В русском языке до 1.3 появилось 2 слова.

Первые слова в речи Егора О. появились в 0.10: *баба, мама, nana*. С 1.0 начинают встречаться слова со звуком *б* в обоих языках: *bear, box, brick, биби*. В 1.1 отмечается большое количество существительных-редупликатов *ля-ля, ба-ба* (упал) и звукоподражаний *ау-ау* (собака), *ми-ми* (кошка), *s-s-s* (snake), *у-у-у* (медведь).

Русский лексикон Алики достиг 50 слов в 2.1, английский в 2.0. Таким образом, видно, что этап накопления первых 50 слов проходил у двуязычного ребенка в течение 14 месяцев, в то время как одноязычные дети усваивают первые 50 слов за 5–10 месяцев.

Лонгитюдные наблюдения за речью Алики К. показали, что в период с 1.0 до 2.5 английский язык являлся доминантным. До 2.0 в речи Алики было отмечено 13 межъязыковых функциональных эквивалентов (МФЭ). В количественном отношении к общему объему словаря эквивалентная лексика составила 28% в возрасте 2.0. У Егора О. английский язык с самого начала занял роль недоминантного языка. Ребенок использует его только на иницилирующую реплику на английском, либо после многократного повторения матерью слова на английском языке. В возрасте 1.3 отмечено 2 МФЭ: *миша* — *bear*; *биби* — *car*. В обоих случаях слово первый раз было зафиксировано на русском языке, через неделю появлялось аналогичное слово на английском языке.

У Алики К. русский словарь состоял из слов языка нянь (50%) и единиц нормативного языка (50%). Английский словарь состоял из

слов языка нянь (30%) и единиц нормативного языка (70%). В английском лексиконе не отмечалось большого количества звукоподражаний. Протослов не наблюдалось. Это объясняется тем, что ребенку предоставляется два слова: английское и русское. Наиболее приемлемое из них, более простое в фонетическом плане, ребенок затем начинает употреблять в речи; тем самым нет необходимости в «изобретении» протослов.

У одноязычных детей резкое увеличение словаря происходит с появлением двухсловных высказываний в 1.6–1.7. Первое высказывание у Алики появилось в 1.8, когда активный словарь в русском языке насчитывал 21 слово, в английском — 25. Первые двухсловные высказывания были соединением двух голофраз: *bye-bye granny*, *dirty car* (The car is dirty).

Следующим этапом развития речи можно назвать появление высказываний, содержащих предикативную основу. Высказывания на английском языке напоминали стиль телеграммы: *Cat stand up table*. (The cat is standing up the table.), *What that?* (What is that?), *Alika play little car*. (Alika is playing with the little car.) В 2.4 ребенок начинает использовать глагол-связку *to be* и определенный артикль *the*. С этого момента высказывания Алики становятся грамматически более правильными. В русском языке высказываний, напоминающих стиль телеграммы, не наблюдалось.

Основные механизмы овладения речью у всех детей вне зависимости от языка схожи. Наблюдается общность в усвоении лексических единиц на начальном этапе. Первые слова двуязычного ребенка имеют особенности, характерные для речи как англоговорящих, так и русскоговорящих детей.

И.Г. Овчинникова (Пермь)

**Эволюция повествования:
результаты лонгитюдных наблюдений
за детьми от 6 до 13 лет***

Повествование — особый тип текста и речевой жанр. Детские повествования позволяют диагностировать уровень развития речи, индивидуальные особенности освоения языка, развитие вербально-го интеллекта. Сопоставление повествований, записанных от одного и того же ребенка в разное время, дает возможность установить меру устойчивости индивидуального стиля и определить основные этапы формирования «большой программы», т. е. семантической программы развернутого высказывания, включающей «малые программы» его компонентов.

Задачей нашего исследования является определение степени устойчивости индивидуальных стратегий развертывания повествования. Материал получен в результате записи на диктофон детских повествований по серии картинок о лягушке, полученных от группы детей с интервалом в семь лет. Анализ материала позволил установить:

1. При развертывании повествования шестилетние рассказчики довольно часто корректируют лексический выбор, если в ходе контроля за реализацией смысловой программы возникает новый вариант. У подростков подбор адекватной речевому намерению формы методом проб и ошибок встречается заметно реже и касается более тонких различий конкурирующих единиц, что мы склонны связывать с возросшей языковой компетенцией. В целом корректируют выбор лексемы чаще дети аналитического стиля.

2. В повествованиях шестилетних детей встречается синтаксическая инверсия. *А собачка все прыгала на двух ногах возле пчелиного улья... Где он висел, собачка застряла двумя лапами, дерево, где висел улей...* Помимо лексического сбоя (*на двух ногах* вместо *на двух лапах*) в рассказе девочки встречается синтаксический сбой в реализации структуры сложного предложения: зависимая часть предшествует главной. *Потом... мальчик, когда залез на большой камень, олень*

* Исследование поддержано РФФИ (грант 05-06-80070).

убежал. Девочка заявляет тему (*мальчик*) в соответствии с типичным русским словопорядком (S-V-O), а затем продуцирует зависимую часть сложного предложения, субъектом которой является уже заявленная тема. *Мальчик* отделен от *когда* паузой и понижением тона. Как правило, такая инверсия характерна для повествований детей экспрессивного стиля.

3. Как нам кажется, тенденция к сохранению индивидуального стиля довольно заметна. Между тем мы не считаем, что можем доказать его устойчивость.

Частный случай чтения

1. Вводные замечания. В работах, посвященных детской речи, принято отмечать, что в детской речи, как в зеркале, отражаются основные лингвистические понятия и категории. В полной мере это относится и к процессу освоения ребенком-дошкольником грамоты, в частности — чтения. Материал, полученный в ходе наблюдений за этим процессом, оказывает, по словам А.Н. Гвоздева, «значительные услуги в деле изучения русского языка» [Гвоздев 1961: 9]. В докладе рассматриваются особенности чтения словоформы «*белка*» детьми-дошкольниками, поскольку можно предположить, что при этом проявляются основные черты детского начального чтения.

2. Предположения. Анализ чтения того или иного слова позволяет нам предположить следующее:

2.1 при чтении происходит взаимодействие обнаружения символов и памяти, что дает возможность говорить об отражении в нем многих процессов человеческого познания (назовем это предположение общим, глобальным);

2.2 при чтении отдельного слова, повторяющегося в тексте неоднократно, можно выявить стратегию ребенка и определить стадию (этап) становления чтения;

2.3 при чтении реально проявляются звуковые и фонемные особенности русской языковой системы;

2.4 в ходе чтения реализуются возможности ментального лексикона ребенка.

3. Материал. В основу данного наблюдения положен анализ чтения слова «*белка*» в следующих модификациях: «*белку*», «*белка*», «*белки*». В эксперименте участвовало 12 детей в возрасте 5-6 лет ДОУ № 127 г. Череповца. Дети читали текст в трех различных вариантах (1-й вариант: обычный текст; 2,3-й варианты: текст, разбитый на слоги с разными слоговыми границами). Чтение проходило с интервалом в одну неделю. Все данные получены нами опосредованно, т.е. через запись чтения ребенка. Частотность словоформ проверена по Национальному корпусу русского языка.

4. Результаты. Рассмотрим основные особенности, характеризующие чтение указанных словоформ.

4.1. Информация о знакомом слове, очевидно, хранится в долговременной памяти и акустически, и визуально, и семантически. Экспериментальные данные показали, что зрительное декодирование происходит раньше акустического и семантического (может быть, поэтому ребенок оказывается в состоянии прочесть слово, не понимая его значения). Именно такое многомерное декодирование позволяет легко узнать знакомую словоформу и воспроизвести ее при чтении. Образно говоря, ДВП можно представить себе как «хранилище для всего, что не используется в текущий момент, но потенциально может быть затребовано» [Солсо 2002: 178]. Навыки интерпретации буквенных знаков, понимания письменного текста входят в перечень видов информации, содержащейся в ДВП. Однако восприятие логотомов (т.е. слов, которые отсутствуют в активном и пассивном словарном запасе ребенка, – термин [Милевски 2004: 109], происходит исключительно на графическом уровне, что требует большой нагрузки на мыслительные операции, необходимые для «включения» описанной выше модели восприятия графемного сигнала. Ребенок вынужден сегментировать слово на отдельные знакомые ему элементы (буквы, слоги, псевдослоги). В результате этого в процессе чтения возникает этап, на котором дети «теряют» смысл прочитанного.

4.2. Исторически сложились следующие способы обучения грамоте (термин методистов): буквослагательный, слоговой, метод целых слов, звуковой (аналитико-синтетический, фонематический). Эти методы, по сути, являются основными стратегиями ребенка-дошкольника, осваивающего чтение.

4.3. Сопоставление нескольких моделей слогоделения детьми в ходе чтения может пролить свет и на существующие в лингвистике разные теории слога и определение слоговой границы. Кроме того, факты детского чтения позволяют выявить: а) зависимости в сочетаемости фонем; б) влияние словесного ударения на чтение; в) роль морфологического статуса при чтении сочетания звуков в словоформе; г) зависимость чтения от частотности букв и фонем.

4.4. Низкая частотность словоформ оказывает влияние на чтение ребенка. Между тем, является весьма важным, чтобы слово, предлагаемое для чтения, ребенок знал. Это подсказывает даже субъективный опыт. В то же время доказано, что при увеличении частоты встречаемости слова, уменьшается время, необходимое для того, чтобы опознать его, и наоборот, чтобы «увидеть» незнакомое слово, тре-

буется больше времени. Кроме того, когнитивными психологами обнаружено, что доступность, образность и эмоциональность помогают предсказать, какие слова будут воспроизводиться лучше. Можно предположить, что процесс идентификации слова, известного ребенку, и незнакомого слова происходит совершенно по-разному, хотя модель восприятия может быть описана следующим образом: поступивший графический сигнал преобразуется во внутреннее (субъективное) его представление. Далее идет анализ поступившего сигнала, выделение его признаков, а затем принимается решение о стратегии работы с признаками, только после этого следует реакция на сигнал. Аналогична модель психоакустического восприятия речи [Венцов, Касевич 2003: 144–145]. В том случае, если словоформа имеется в ментальном лексиконе ребенка, графо-фонемный анализ читаемого слова происходит активнее, такие слова зачастую читаются глобально.

Литература

- Венцов А.В., Касевич В.Б.* Проблемы восприятия речи. — М., 2003.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
- Милевски С.* Человек читающий и пишущий: проблемы и наблюдения// Материалы международной конференции (14–16 марта 2002 г. С-Петербург). — СПб., 2004.
- Солсо Р.* Когнитивная психология. — СПб., 2002.

Е.Н. Панфилова (Санкт-Петербург)

Количественность как объект онтолингвистики

Одной из важнейших когнитивных категорий, обеспечивающих освоение человеком окружающей действительности и успешное в ней функционирование, является категория количества. Обзор исследовательских подходов к трактовке лингвистической количественности в русле теории функциональной грамматики позволяет увидеть те трудности, с которыми предстоит столкнуться ребенку при освоении русского языка как родного. Это, в свою очередь, может способствовать решению задач активно развивающейся отрасли языкознания — онтолингвистики.

Растущему человеку предстоит освоить поле, которое представляет собой сложное сочетание лексико-грамматических средств языка, способных передавать семантику количественности. В сферу освоения языковой количественности будут входить все падежные формы имени существительного, прилагательного, числительного в единственном и множественном числе, формы неопределенных местоимений с семантикой количественности. Особую трудность представляют разряды слов, не имеющие регулярного формального выражения количественности в русском языке. Например, абстрактные и вещественные существительные; существительные *pluralia tantum* и *singularia tantum*; заимствованная лексика, не подчиняющаяся синтагматическим правилам русского языка.

Определение количества как «философской категории, выражающей внешнюю определенность объекта: его величину, число, объем, степень развития» [БЭС: 548] дает основание включать в круг лингвистических объектов онтогенетического освоения категории количественности такие части речи, как глагол и прилагательное.

Как отмечает И.Б. Долинина, «количественная сторона действия, событий, ситуаций <...> является чрезвычайно важным семантическим параметром высказывания, оказывающим существенное влияние на его организацию, в частности, на выбор видо-временных форм, на характер актантов, на их число, на выбор лексем (и самого глагола, и обстоятельств)» [ТФГ 1996: 219]. В пределах глагольной семантики количественности исследовательница выделяет такие проявления ФСП количественности, как темпоральная, ите-

ративная, мультипликативная, дистрибутивная и неоднородная множественность [там же: 219–244]. Данные семантические разновидности глагольной количественности наряду с формальными показателями единственного и множественного числа глагола также входят в сферу освоения ребенком данной языковой категории.

Качественные прилагательные, употребленные в одной из степеней сравнения, либо те из них, которые в своем лексическом значении содержат указание на объем, размер и т.п. объекта, приобретают семантику количественности и соответственно становятся объектом исследования онтолингвиста. На наш взгляд, ядрами онтолингвистического ФСП количественности следует считать грамматическую категорию числа имени существительного, а также имя числительное. Как известно, в процессе развития ребенок в первую очередь осваивает мир материальных вещей, одним из свойств которых является протяженность (либо дискретность) в пространстве, то есть количественность. Речь матери, обращенная к ребенку, способствует созданию сначала пассивного, затем активного лексикона в языковой системе ребенка, причем в первую очередь номинируются именно материальные предметы окружающего мира ребенка, то есть осваиваются имена существительные, а следовательно, и грамматическая категория числа этой части речи. Освоение предметного мира необходимо сопровождается освоением их количественных характеристик, например, размера, дискретности и др.

Как показал обзор доступной нам литературы, онтолингвистическая категория количественности исследована недостаточно. Особенности освоения детьми категории числа существительного рассматриваются С.Н. Цейтлин в общем контексте овладения системой русского языка, при этом анализируются детские речевые инновации в этой сфере [Цейтлин 2000: 92–98]. В работе Н. И. Лепской представлен так называемый «горизонтальный» подход (термин С.Н. Цейтлин) к освоению детьми категории числа на разных возрастных этапах. В центре внимания исследовательницы находится морфологический класс существительных [Лепская 1997: 57–132]. Диминутивы как проявление языковой количественности в детоцентрических ситуациях рассматривались М.Д. Воейковой [Воейкова 2004: 37 – 39] и И.Савицкиене [Савицкиене 2004: 239–240]. В работе М.А. Яценко описывается освоение разряда размерных прилагательных как части адъективного словаря ребенка [Яценко 2000: 57–75].

Литература

Теория функциональной грамматики. Качественность, количественность. — СПб., 1996.

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

Воейкова М.Д. Системно-грамматические функции диминутивов в усвоении русского языка ребенком // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы международной конференции. Санкт-Петербург, 31 мая – 2 июня / Отв. редактор С.Н. Цейтлин. — СПб., 2004.

Яценко М.А. Адъективный словарь ребенка: размерные прилагательные // Речь ребенка: ранние этапы. — В. 1. — СПб., 2000.

А.А. Петрова (Волгоград)

Интонационная реализация коммуникативного задания и коммуникативной установки в онтогенезе

Изучение тема-рематических отношений или фокусных проекций в речевых реакциях ребенка на стадиях раннего онтогенеза в отечественных и западных исследованиях последних лет (Е.И. Исенина, В.В. Казаковская, Н. Ramge, M.-L. Kaesermann и др.) предполагает возможность поставить вопрос об универсальных вариантах разнотипного позиционно-компонентного размещения темы и ремы (Т — R) как в инициативных, так и в реактивных репликах дошкольника. Интересным является и проблема просодического оформления коммуникативного задания, реализующегося в ударном слоге слова, выражающего «новое» в высказывании, и коммуникативной установки, маркером которой может быть вопросительное слово, если речь идет не об общем, а о специальном вопросе. Рассмотрим данное явление на материале вопросительных высказываний в речи русскоязычных детей, предварительно проанализировав особенности, характерные для речи взрослых носителей языка, приняв последние за норму.

В русском языке, по данным И.Г. Торсуевой [Торсуева 1971: 240], для общего вопроса (ОВ) наиболее важное слово характеризуется максимальной амплитудой интенсивности (I), частотным пиком и максимальным диапазоном по частоте основного тона голоса (F0). Мелодический максимум всегда совпадает с ударным гласным слова, являющимся предикатом вопроса, какое бы место в высказывании оно ни занимало.

В специальном вопросе (СВ) наиболее важное по смыслу слово, в большинстве случаев вопросительное, характеризуется максимальной амплитудой интенсивности (I) и частотным пиком. И если второе по степени смысловой важности слово не имеет в ОВ постоянно выраженных максимальных параметров, то в СВ оно создает контрастирующий по акустическим величинам центр, выраженный сочетанием максимального диапазона F0 и максимальной среднеслоговой длительности (T).

Проведенное акустическое тестирование фраз русскоязычных детей периода среднего онтогенеза из нашего материала по аналогичным позициям позволило выявить тенденцию разнопланового соотношения F0 и I; так, в СВ вопросительное слово не всегда оформляется максимальными частотными значениями и не всегда несет максимальную смысловую нагрузку. Кроме того, не наблюдалось резкого частотного контраста между вопросительным словом и другими смысловыми компонентами. Можно предположить, что выравнивание частотных отношений F0 и I, характерное для нормативной речи, происходит в более позднем онтогенезе и, видимо, связано с усвоением грамматических норм языка.

Оформление ядерного гласного ОВ по сравнению с СВ приближается к нормативной речи взрослых партнеров по коммуникации. В большинстве случаев наиболее важное по смыслу слово отмечается максимальной амплитудой I, частотным пиком, максимальным диапазоном по F0, а также максимальной длительностью гласного интонационного центра (ИЦ). Помимо прочего, верны и указанные для нормы соотношения абсолютных величин восходящих и нисходящих интервалов конечного и начального предикатов вопросов. Таким образом, можно констатировать факт сформированности частотных отношений интонационных показателей для ИЦ данного типа вопроса периода среднего онтогенеза в отличие от СВ.

Иными словами, и в раннем, и средне-раннем онтогенезе у детей фиксируется умение воспринимать и использовать тема-рематические блоки в коммуникации, с другой стороны, по-прежнему остается открытым вопрос об их интонационном выражении, что, безусловно, заслуживает отдельного исследования.

Литература

Торсуева И.Г. Акустическая характеристика смыслового членения вопроса в русском языке // Вопросы фонетики и фонологии. — Ч. 2. — М., 1971.

В.А. Петрова (Великий Новгород)

Гендерные особенности усвоения грамматики английского языка младшими школьниками

В настоящее время все чаще подчеркивается необходимость подбора содержания, форм и методов обучения иностранным языкам младших школьников в соответствии с их половозрастными особенностями. Ведь от того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям девочек и мальчиков, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом.

В современных исследованиях все большую значимость и интерес приобретает анализ роли каждого из полушарий в осуществлении речевых функций, а также анализ особенностей межполушарного взаимодействия в обеспечении речевой деятельности при изучении иностранного языка (ИЯ). Наиболее изученными на сегодняшний момент являются вопросы о вкладе левого полушария в осуществление речевых функций и участия правого полушария в осуществлении гностических невербальных процессов. Известно, что особенности латерализации и взаимодействия правого и левого полушарий влияют на формирование языковых способностей и детерминированы полом. Однако эти особенности недостаточно учитываются современными методиками преподавания ИЯ, в связи с чем возникает необходимость их изучения.

Мальчики и девочки по-разному воспринимают учебную информацию. Существуют половые различия в латерализации функций головного мозга, которые проявляются уже в детском возрасте и сохраняются у взрослых [Хризман, Еремеева 2000].

У девочек быстрее созревает левое полушарие мозга, отвечающее за рационально-логическое, знаковое мышление. Они до 10 лет превосходят мальчиков в решении логических задач, лучше запоминают цифры, мыслят конкретно, ориентируясь на получение необходимого результата. Мышление мальчиков отличается высокой поисковой и творческой активностью и нестандартностью, они превосходят девочек в визуально-пространственных способностях, что объясняется более быстрым созреванием правого полушария, отвечающего за развитие пространственно-образного, интуитивного мышления. Так как речевые центры расположены только в левом полушарии, девочки

обычно раньше (на 4–6 месяцев) начинают говорить [Хризман, Еремеева 2000: 13]. И в дальнейшем речь девочек, как правило, богаче и по словарному запасу, и по грамматическому строю [Виноградова, Семенов 1992: 21]. Девочки немного раньше мальчиков овладевают навыками чтения, при написании букв проявляют большую аккуратность, а при написании отдельных слов и коротких предложений допускают меньше ошибок. У девочек 6–7 лет различия между мнемическими функциями полушарий выражены сильнее и объем кратковременной памяти больше, чем у мальчиков [Хризман, Еремеева, Лоскутова 1991]. Вероятно, более развитые вербальные способности у девочек оказывают им существенную помощь при изучении ИЯ вообще и его грамматической стороны в частности.

Существуют рациональный и интуитивный способы овладения языком, характерные для левополушарного и правополушарного типа мышления соответственно. Учащиеся левополушарного типа предпочитают подробно разобрать текст, тогда как их правополушарные одноклассники интуитивно схватывают общее содержание текста и не интересуются деталями. Учащиеся левополушарного типа успешнее выполняют письменные работы с заранее предложенными вариантами ответов, проявляя аналитические способности. Для правополушарных школьников подойдут методы устного опроса, задания с вопросами «открытого» типа, на которые они смогут дать собственный развернутый ответ, продемонстрировав свои творческие способности.

Асимметрия мозга у мальчиков развивается раньше, чем у девочек. К шести годам у мальчиков заметна функциональная специализация полушарий. Однако число соединяющих два полушария нервных волокон (комиссуры) у них меньше. Левое и правое полушария у мальчиков избирательно включаются в мыслительные процессы, особенно избирательно активен передний мозг, его лобные ассоциативные структуры, отвечающие за процессы смыслообразования. Поэтому мальчикам свойственно творческое мышление, более высокая сосредоточенность на конкретной проблеме, болезненное реагирование на необходимость использовать разные типы мышления на уроках. Девочки же до 13 лет сохраняют определенную пластичность мозга, то есть диффузность функционирования полушарий, поэтому им легче использовать различные мыслительные стратегии, переключаться с одного вида деятельности на другой.

При выборе методов и приемов в процессе обучения необходимо учитывать особенности мыслительных процессов учащихся с раз-

ным типом функциональной асимметрии мозга. Существующие методики преподавания иностранного языка в начальной школе разработаны в соответствии с принципами осознанного овладения языком и коммуникативной направленности, добиться реализации которых невозможно без обучения учащихся грамматической стороне речи. Гендерный аспект данного вопроса недостаточно освещен в лингвометодической литературе.

Нами было проведено экспериментальное исследование с целью установить гендерные особенности усвоения грамматики на начальном этапе обучения. Статистический анализ результатов тестовых заданий и плановых контрольных работ учащихся осуществлялся по следующим темам: спряжение глагола *to be* в настоящем времени; формы глагола *to have*, конструкция *have got*; времена английского глагола Simple Present, Simple Past, Simple Future, Present Continuous, Present Perfect; притяжательный падеж существительных (Possessive Case); модальный глагол *can*; артикли; предлоги. Объем выборки составил 79 девочек и 98 мальчиков, учеников четвертых классов школ Великого Новгорода. Полученные в результате исследования данные, сведены в таблицу и сгруппированы по темам тестовых заданий и гендерной принадлежности учащихся.

Тема	Результаты		Разница в результатах
	Количество правильных ответов, %		
	девочки	мальчики	
1. Спряжение глагола <i>to be</i> в настоящем времени	85,5%	70%	15,5%
2. Конструкция <i>have got</i>	98,9%	76,6%	22,3%
3. Артикли	76,4%	53,8%	22,6%
4. Предлоги	80%	77,6%	2,4%
5. Simple Present	53,7%	42,2%	11,5%
6. Simple Past	46,6%	41,8%	4,7%
7. Present Continuous	50,8%	42,7%	8,1%
8. Present Perfect	71,8%	59,7%	12,1%
9. Simple Present или Present Continuous	80,4%	58%	22,6%
10. Времена группы Simple, Present Continuous, Present Perfect	47,8%	21,9%	25,9%
11. Модальный глагол <i>can</i>	31%	22%	9%
12. Притяжательный падеж существительных (Possessive Case)	66,2%	51,3%	14,9%

Как видно из таблицы, результаты девочек имеют небольшой разброс относительно среднего значения. Диапазон результатов мальчиков колеблется от нулевого до предельно максимального значения, поэтому статистически обработанные данные у мальчиков значительно хуже, чем у девочек. Однако это не означает, что отдельно взятый мальчик хуже усваивает информацию, чем отдельно взятая девочка. Так, мальчики стали победителями всех туров олимпиад по иностранному языку, показав при этом результат, намного превышающий средний показатель своей гендерной группы, а девочки лишь незначительно улучшили среднее значение. Максимальное количество правильных ответов по рассматриваемым темам составляет у девочек — 80–99%, у мальчиков — 60–80%. Разница в результатах девочек и мальчиков колеблется от 2,4 до 22,3%. Дети обоих полов показали наилучшие результаты по темам «Спряжение глагола to be в настоящем времени», «Конструкция have got» и «Предлоги», поскольку изучению данного материала уделяется пристальное внимание на протяжении всех трех лет начального этапа обучения. При этом наблюдается существенная разница в показателях девочек и мальчиков. Самые низкие показатели были получены по темам «Модальный глагол can» (тема находилась на начальном этапе изучения) и «Сравнение пяти временных форм». Задания на сравнение пяти времен объективно представляют наибольшую сложность для учащихся. В целом наблюдается устойчивая тенденция преимущества результатов девочек перед результатами мальчиков.

В связи с тем, что обучение грамматике опирается на рационально-логические способы, т. е. рассчитано на левополушарный тип мышления, девочки достигают лучших результатов в усвоении данного материала. Следовательно, необходима разработка образовательных технологий, учитывающих гендерные особенности детей на начальном этапе обучения грамматике английского языка.

Литература

Виноградова Т.В., Семенов В.В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин: роль биологических и социальных факторов // Вопросы психологии. — 1993. № 2.

Хризман Т.П., Еремеева В.Д. Мальчики и девочки — два разных мира. — СПб., 2000.

Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность мозга ребенка. — М., 1991.

Т.И. Петрова (Владивосток)

«Языковое существование» ребенка в зеркале ролевой игры

В отечественном языкознании термин «языковое существование» появился в 50-е годы благодаря Н.И. Конраду, который предложил его как перевод с японского «гэнго-сэйкацу» и обосновал в соответствии с теорией языкового существования, изложенной японскими лингвистами. В центре этой теории — конкретные речевые акты в процессе индивидуального использования языка: структура, обстановка их осуществления, различия, обусловленные характеристиками говорящих. Для сбора материала применялась методика «исследования в течение 24 часов», когда в течение суток последовательно регистрировалась речевая деятельность конкретных информантов. Такая методика позволяла вести непрерывное наблюдение, т. е. «непрерывно фиксировать изменение ситуаций общения» [Сибата Такэси 1983]. По сути, мы говорим в данном случае о ситуативно-ролевом варьировании речи.

В таком понимании термин «языковое существование» используется и в современной отечественной социолингвистике (работы Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой, Т.И. Ерофеевой). В них на первый план выдвигается исследование ролевого переклочения индивидуума в меняющихся коммуникативных ситуациях.

В нашем докладе «языковое существование» ребенка также рассматривается как последовательность ситуативно обусловленных вариантов речевого поведения в течение определенного времени; основными ситуативными переменными (вслед за Л.П. Крысиным) считаем роли коммуникантов и характер ролевых отношений (симметричные/асимметричные). Механизм ситуативно-ролевого варьирования речи отчетливо проявляется при инсценировании ребенком, играющим в одиночестве, диалогического общения. Дискурс, создаваемый в процессе одиночной ролевой игры, определяем как инсценированный квазидialog. Такой речевой материал представляет собой своеобразную энциклопедию усвоенных ребенком социальных ролей и соответствующих им вариантов речевого поведения.

Ролевой репертуар, усвоенный ребенком, включает не только роли, исполняемые им в реальной коммуникативно-речевой деятель-

ности, но и роли из мира взрослых, а также роли из ирреального мира (кино, литература, компьютерные игры и т. п.). Реализовать усвоенную «ролевую матрицу» во всей ее полноте для ребенка возможно именно в игре. Он самостоятельно моделирует ситуацию речевого общения в целом с учетом роли не только говорящего, но и роли того, кому адресована речь. Причем, языковые средства, избираемые ребенком, адекватны условиям инсценируемого им общения.

Например, 6-летняя Надя инсценирует диалог-спор персонажей А. и Б. в процессе строительства дома: *А. Вставайте! Ну мы строим / а вы что отдыхаете? — Б. Мы тоже строим // А кто же не строит? Все / строят! — А. А вон кто спит? — Б. А он не спит / он / отдыхает //*. При том, что персонажи наделены общей долговременной ролью (они участники строительства дома), их ситуационные роли различны: персонаж А. — «обвиняющий», персонаж Б. — «оправдывающийся». Асимметрия воспроизводимых девочкой ролевых отношений обусловлена различиями в коммуникативной установке вымышленных персонажей: обвинять — оправдываться. Названными особенностями коммуникативной ситуации продиктованы используемые ребенком языковые средства: на неофициальный характер коммуникации указывает разговорная конструкция *а вы что отдыхаете*; эмоциональность речи подчеркивается частицами *же* и *ну*, выражающими оттенок раздражения и недовольства, а также особой интонацией, различающей высказывания-обвинения и высказывания-оправдания; ситуации спора соответствуют конструкции с противительными отношениями (*мы строим / а вы что отдыхаете; он не спит / он / отдыхает*).

Во время одиночной игры при помощи приема речевой маски инсценируются различные ситуации общения, последовательно сменяющие друг друга. Игровой квазидialog, таким образом, является своеобразным отражением «длинной киноленты повседневного языкового существования», запечатленной в языковом сознании ребенка.

В связи с этим особого рассмотрения требует проблема соотношения «языкового существования» ребенка в инсценируемых ситуациях и его реального «языкового существования» в каждодневной действительности. Актуальным поэтому можно считать исследование различий между потенциальными ролевыми возможностями ребенка и его реальным ролевым поведением.

Различия же эти очевидны — и прежде всего потому, что сюжетно-ролевая игра, основанная на воображении, дает ребенку возмож-

ность прикоснуться к таким сторонам жизни, которые в реальной действительности пока остаются для него недостижимыми. Ценность воображения заключается в том, что оно позволяет ребенку «принимать решения при отсутствии жизненных знаний». Такая свобода проявляется и в тематике инсценируемых диалогов, и в ролевом репертуаре, и в выборе языковых средств.

Таким образом, в игровом квазидialoge находит отражение процесс социализации, которая понимается, с одной стороны, как вхождение в систему социальных связей, с другой стороны, как воспроизведение усвоенной системы за счет активной деятельности ребенка.

В содержании понятия «языковое существование» мы указали на непосредственную соотнесенность языкового существования с ситуативно-ролевым варьированием речи, тем самым подчеркнув его социолингвистическую природу. Однако названный термин с несколько иными акцентами использован в [Гаспаров 1996], где под языковым существованием понимается «бесконечный и нерасчлененный поток языковых действий и связанных с ними мыслительных усилий, представлений, воспоминаний, переживаний». Для такого подхода характерно обращение к индивидуальным особенностям говорящего как личности — особенностям характера, памяти, воззрений, интеллектуальных и эмоциональных состояний.

Таким образом, содержание понятия «языковое существование» предполагает еще один, не менее важный, аспект изучения — когнитивный. В докладе мы не ставили целью в этом аспекте рассматривать «языковое существование» ребенка, отраженное в ролевой игре, обратимся лишь к одному примеру.

В инсценированном квазидialoge, как в зеркале, отражается национально-культурная специфика ролевого поведения. Например, в детских квазидialogах находим различные типы обращений, несущих в себе такую национальную особенность, как общение «на близкой дистанции»: а) обращения-димиутивы: (*инсценирует встречу родственников*) *Моя / доченька! Привет / папочка! Здравствуй зятек!* б) отдельное употребление отчества в качестве обращения: *Тирбетьевна! Дай нам / два шприца! — Ладно / Жирбетьевна и др.* в) обращение к незнакомым с помощью слов, предназначенных для называния близких: (*инсценирует диалог водителей*) *Эй, друг! Вытащи меня / забуксовал;* в) использование в качестве обращений наименований лиц по родственным отношениям: (*инсценирует диалог случайных попутчиков*) *Сынок! Помоги мне! — Сейчас / дядюшка Бегемот и др.* Показательна усвоенная ребенком социальная маркирован-

ность обращений. Для того чтобы выразить ту или иную социальную роль, дети используют различные языковые средства, адекватные условиям воображаемого общения. Например, девочки, инсценируя различные ситуации домашнего общения, часто пользуются обращениями *мам, мамочка, доча, доченька, бабуля*; при инсценировании речи пожилых людей выбираются обращения *сыннок, Тирбетьевна*; инсценируя диалог водителей, мальчики используют обращения *друг, дружбан*; воспроизводя речь «доброй учительницы», девочки пользуются обращениями *детки, ребятишки* и под. Следовательно, усвоение определенной роли сопровождается усвоением языковых средств, маркирующих роль в соответствии с национальной традицией.

Дальнейшее исследование «языкового существования» ребенка — как реального, так и инсценируемого в игре — безусловно, может дополнить представления о процессе формирования его коммуникативной способности.

Литература

Гаспаров Б.М. Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования. — М., 1996.

Конрад Н.И. О «языковом существовании» // Японский лингвистический сборник. — М., 1959.

Сибата Такэси. Исследования языкового существования в течение 24 часов // Языкознание в Японии. — М., 1983.

Ю.Н. Петрова (Москва)

**Коммуникативно-семантическое моделирование
отрицательных конструкций (в аспекте онтогенеза)**

В докладе представлены результаты исследования, посвященного проблеме усвоения детьми категории отрицания. Материалом для исследования послужили опубликованные дневниковые записи (возрастной диапазон от нуля до семи лет) [Кузьмина 1994, Цейтлин 1997, 1998], а также собранные нами аудиозаписи диалогов матери и ребенка (возраст от 1.8 до 4.0). 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. Чтобы упорядочить различные средства выражения детьми категории отрицания, нами была предпринята попытка расклассифицировать детские высказывания по типу иллюкутивных сил.

Также было проведено сопоставление и интерпретация онтогенеза кумулятивных конструкций в русском, английском и французском языках. Поэтапное рассмотрение развития категории двойного отрицания в речи детей позволило наглядно показать, как соотносятся друг с другом два рода явлений: (А) употребление детьми двойного отрицания в языке, где эта конструкция как таковая отсутствует (в английском); и (В) неупотребление детьми двойного отрицания на начальных этапах развития этой категории в языке, для которого в целом характерно двойное отрицание (во французском). Для русских 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). В плане отбора материала и методики его обработки отметим, что для русского языка развитие категории кумулятивного отрицания рассматривалось обособленно от других типов отрицания; для английского языка было рассмотрено развитие категории отрицания в целом, и лишь в его контексте — употребление двойного отрицания; для французского языка категория отрицания также рассматривалась в целом, по той причине, что отрицание здесь бывает только двойным.

Сложные синтаксические структуры достаточно редко встречаются как в детской, так и во взрослой речи. Конструкция с двойным отрицанием как раз относится к таким сложным синтаксическим структурам, поэтому для собирания нужного материала иногда требуются месяцы или даже годы наблюдения над речью данного ребенка. И хотя анализ спонтанной речи традиционно считается наиболее надежным, в последнее время было разработано множество методик проведения различных лингвистических экспериментов, позволяющих достаточно полно отразить какой-либо момент речевого развития ребенка, а также избежать недооценки его лингвистической компетенции.

В рамках исследования был проведен эксперимент «The Picture Selection Task» («Выбор картинки»), направленный на понимание детьми конструкций с двойным отрицанием. Ниже представлена схема с ранжированием предложений с кумулятивным отрицанием по сложности их понимания детьми (по убыванию степени понимания). Проценты означают, сколько правильных ответов на данное предложение-стимул было сделано детьми из общего количества ответов:



Г.С. Рогожкина (Санкт-Петербург)

Освоение детьми-билингвами количественно-именных сочетаний

Целью нашего исследования являлось выяснение тех трудностей, с которыми сталкиваются дети-инофоны при использовании русских числительных и количественно-именных сочетаний.

В русском языке основной моделью количественно-именных сочетаний является «числительное + существительное». При этом, во-первых, существует ряд ограничений, регулирующих сочетаемость существительных с числительными, а во-вторых, словосочетание «числительное + существительное» у разных разрядов числительных может строиться на основе неодинаковых видов связи (согласования или управления). Среди числительных выделяют такие, которые 1) всегда согласуются с существительными; 2) всегда управляют существительными; 3) допускают оба вида синтаксической связи [Шелякин 2005: 91–100].

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, Шахнарович 1981: 54]. Можно предположить, что «не только первичная языковая система (система родного, первого языка) конструируется каждым человеком самостоятельно, но и вторичная строится по тем же законам и правилам и с не меньшей опорой на речевую среду. И в этом процессе индивид столь же самостоятелен» [Цейтлин 2003: 85].

Разумеется, мы не могли не учитывать различия в условиях, влияющих на процессы освоения первого и второго языков: а) «языковой материал», инпут детей-билингвов чуть-чуть скуднее; б) языковое развитие детей-монолингвов осуществляется параллельно с познавательным, для детей второй группы окружающий мир по большей части уже «получил названия» на их родном языке, хотя мотив быть понятыми и стремление к правильности своей речи есть [Шаяхметова 2004: 293], но как будто в более низкой степени; в) происходит своего рода столкновение двух языковых систем: первой (первичной) и формирующейся второй, что не может не сказываться на эффективности овладения вторым языком.

На что ориентируется, какими правилами руководствуется ребенок-инофон, конструируя количественно-именные сочетания? Для того чтобы ответить на поставленный вопрос, мы провели исследование на базе начальной школы — детского сада № 624 Санкт-Петербурга. Мы наблюдали за спонтанной речью 17 детей-билингвов 4–10 лет в течение 2005–2007 годов, собирая материал, связанный с использованием русских числительных и количественно-именных сочетаний, на уроках математики, русского как иностранного, наблюдая за речью детей в играх, записывая их рассказы. В результате наблюдений зафиксировали около 240 словосочетаний. Также были проведены три серии экспериментов с числительными *один, два, пять* и 27 существительными трех родов одушевленной/неодушевленной категорий в трех падежных формах (более 6500 реакций) с 22 детьми-билингвами, из которых 11 воспитанников детского сада средней и старшей групп, 13 учеников первых классов. Ход эксперимента и реакции испытуемых записывались на диктофон с дальнейшей расшифровкой и анализом. Эксперимент состоял из заданий, в которых детям предлагалось закончить предложения, используя словосочетания с количественным числительным и существительным. Были подобраны такие предложения, которые стимулировали детей конструировать словосочетания в именительном, родительном и винительном падежах. Наглядным стимульным материалом служили карточки с изображением предметов и людей, а также карточки с изображением цифр.

Нас более всего интересовали стратегии, которые используют иностранцы «для облегчения себе задач овладения вторым языком» [Залевская, Медведева 2002: 57]. Виды стратегий подразделяются в зависимости от характера получаемого с их помощью продукта: готовые клише или творческие высказывания. В нашем случае преобладают стратегии второго типа, так как дети не воспроизводят готовые образцы, а продуцируют новые высказывания, опираясь на правила второго языка (о чем свидетельствуют многочисленные ошибки). При конструировании количественно-именных сочетаний дети-билингвы чаще всего прибегают к стратегии симплификации (упрощения), оставляя формы числительного и/или существительного в «замороженном» именительном падеже. При этом проявляются **стратегия сверхгенерализации**, при которой происходит выход за рамки соблюдения некоторого правила, «уже имеющееся знание второго языка распространяется на новые формы второго языка», и **стратегия переноса**, при которой «знание первого языка служит ба-

зой для формирования гипотезы о правиле второго языка» [Залевская, Медведева 2002: 91].

Причинами ошибок являются два варианта интерференции: межъязыковая и внутриязыковая, связанная с давлением системы изучаемого языка [Вагнер 2001: 13]. Внутриязыковая интерференция и порождает «системные» ошибки: дети в процессе речевой деятельности «руководствуются правилами уровня системы», часто отвергая исключения, например, немотивированную вариативность. «Как только ребенок открывает какое-либо правило, оно начинает доминировать в создании речевой продукции вопреки тому, что ребенок слышит от взрослых <...> Ребенок на этом этапе не признает исключений» [Негневицкая, Шахнарович 1981: 38]; «в детской практической грамматике вариативность языковой системы находит свое открытое выражение» [Цейтлин 1988: 14, 16]. Также ошибки могут быть вызваны двумя видами аналогии (механизма, проявляющегося в детской речи при продуцировании речи, образовании новых форм): 1) внешняя, или межсловная, аналогия, которая «заключается в уподоблении формы слова аналогичным формам другого слова» («*пять раз*», «*сколько раз*», ср. «*два раза*») [Цейтлин 1988: 19], 2) внутренняя, или внутрисловная, аналогия — «уподобление грамматической формы слова другой грамматической форме того же слова», в результате чего осуществляется унификация основы («*одного мяча*», «*одной шарфы*»).

«Детский язык первоначально представляет собой лишь обобщенный и предельно упрощенный вариант нормативного языка. Грамматические и лексические явления в нем в высокой степени унифицированы. Это связано с тем, что в детском языке первоначально отсутствует членение на систему и норму» [Цейтлин 1997: 11]. Следовательно, сначала постигаются общие, основные правила (система), а затем — частные, сопутствующие (норма).

Таким образом, трудности, с которыми сталкиваются дети при усвоении количественно-именных сочетаний, могут быть связаны с умением применять в процессе порождения речи основные и сопутствующие правила. В нашем случае, основные правила связаны с выбором синтаксической связи в количественно-именных словосочетаниях, а частные или сопутствующие — с выбором правильных форм компонентов для успешного конструирования словосочетаний. Дети довольно рано перестают ошибаться в выборе синтаксической связи в количественно-именных сочетаниях, но выбор соответствующих форм компонентов, сама техника сочетания доставляет много проблем.

Литература

Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. — М., 2001.

Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. — Тверь, 2002.

Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. — М., 1981.

Цейтлин С.Н. Окказиональные морфологические формы в детской речи. — Л., 1988.

Цейтлин С.Н. Освоение родного и неродного языка в естественной среде (на материале речевых ошибок) // Мир русского слова, 2003. №4. — С. 83–88.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. — СПб., 1997.

Шаяхметова А.К. О соотношении языков в детском двуязычии// Материалы международной конференции «Детская речь как предмет лингвистического исследования». — СПб., 2004.

Шелякин М.А. Справочник по русской грамматике. — М., 2000.

Т. А. Росийчук (Киев, Украина)

Письменная речь и две модели внутренней речи

Практика формирования письменной речи (ПР) как сложной культурной деятельности не может строиться вне опоры на внутреннюю речь (ВР) ребенка, которая, по словам Л.С. Выготского, есть ее (ПР) черновик. Однако мы полагаем, что начало развития ПР следует отнести к значительно более раннему периоду, чем время возникновения ВР в понимании Л.С. Выготского, т.е. к периоду накануне школы. Мы исходим из того, что психологическая структура ПР речи включает в себя два взаимосвязанных процесса — чтение и письмо. Их содержание в раннем возрасте заключается в освоении, во-первых, культурных способов понимания текста, особенности которого описал К.И. Чуковский, подчеркнув значение *иллюстрации* в процессе понимания, во-вторых, в овладении неразрывно связанными с этими способами творческой практикой игры и рисования (лепки, конструирования), то есть «предметного письма» и «графической речи» (именно так Л.С. Выготский определял игру и рисование, рассматривая их в качестве генетических предпосылок ПР). Ранняя творческая активность без сомнения должна опираться на соответствующие достижения в речевом развитии, поскольку и восприятие текста на слух, и моделирование в предметной игре требует свободного оперирования предметными значениями, следовательно, вовлечения ВР. Обращение к идеям Н.И. Жинкина, определившего ВР как предметно-схемный код, позволяет снять некоторые противоречия в определении сущности ВР и ее хронологии, возникающие в модели Л.С. Выготского. В онтогенетическом аспекте две конкурирующие модели ВР, одна из которых определена Н.И. Жинкиным, а другая развивается на основе учения о ВР Л.С. Выготского, вполне согласуются. Мы полагаем, что в онтогенетическом аспекте раньше возникает предметно-схемный код, и на его основе складывается более сложная форма ВР. На наш взгляд, речь идет о смене визуальной доминанты в коммуникации, поскольку сложные формы практики и мышления нуждаются не в наглядном (визуальном), а в слуховом «обеспечении». Развитие мышления и обобщения (абстрагирования) и развитие внутренних механизмов речи и их внешних реализаций должно быть связано с развитием

«внутреннего слуха», а не внутренней речи (которая в этот момент уже существует, поскольку сформирована смысловая сторона речи, работают механизмы ее порождения и проявляется скрытая артикуляция при восприятии речи других). На то, что ВР вместе с развертыванием соответствующих этапов порождения речи должна включать в себя этап слушания самого себя, указывает Т.В. Ахутина. Мы можем предположить, что именно с проявлениями этой способности (внутреннего слушания), по всей видимости, и связывал Л.С. Выготский появление новой речевой функции, определенной им как внутренняя речь. Если принять нашу «поправку», модель будет выглядеть следующим образом. Чтобы осуществить определенные интеллектуальные операции, ребенок должен услышать себя (услышать свою мысль), с чем согласуется и появление эгоцентрической речи. Это, бесспорно, втягивает в проблему и вопрос о функциональной асимметрии мозга, которая развивается от доминанты правого полушария у детей (зрительная доминанта, предметно-схемный код Н.И. Жинкин), к доминанте левого полушария (слуховая доминанта, внутренняя речь, обращенная на себя, база для усложнения мышления, в представлениях Л.С. Выготского). В дальнейшем обе формы ВР, описываемые указанными моделями, взаимодействуют, не отменяя, а дополняя друг друга.

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к следующим выводам: 1) к началу школьного обучения дети подходят с определенным уровнем развития ПР, на основании которого и надо строить обучение, не отменяя, а используя возможности ребенка к моделированию воображаемой ситуации (в соотношении игрового и текстового хронотопа) и созданию собственных смыслов; 2) ПР затруднительно формировать на основе лишь слуховой доминанты и абстрактных для ребенка значений и ситуаций, надо создать условия для привлечения возможностей внутренней речи на основе визуальной доминанты, т.е. опираться на игру и связанные с ней творческие практики; 3) мотивированное культурное развитие ПР будет способствовать становлению гармоничного взаимодействия двух указанных форм ВР, что является условием развития творческого мышления детей в дальнейшем.

И.М. Румянцева (Москва)

К вопросу о формировании просодического «облика» речи

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

В данной работе мы выдвигаем тезис о том, что просодический «облик» речи обуславливается прежде всего фактором среды, в которой формировалась речь; а трудности, сопряженные с избавлением от инородного просодического «акцента» при овладении вторым языком, связаны с тем, что когнитивная сфера и физиологические системы человека (в том числе речевые) онтогенетически формировались в иной языковой среде, взаимодействуя с ней и закрепляя свои процессы и структуры подсознательно, а потому они крайне трудно поддаются перестройке.

Существует мнение, а также эксперименты, которые доказывают, что ребенок способен слышать уже в утробе матери. Именно там его физиологические системы начинают подстраиваться под ритмы и мелодии окружающего мира, в том числе речевые. Очевидно, эти речевые ритмы и мелодии, а точнее просодии речи, становятся родными и привычными для ребенка еще до его появления на свет. И просодия речи, ее ритмико-интонационный рисунок — это то, за что «ухо» уже рожденного маленького человека при овладении ре-

чью начинает «цепляться» в первую очередь. Ребенок, не произносящий еще ни слова, даже на стадии гуления, не говоря уже о свирели и лепете, очень тонко и точно модулирует речевые интонации матери. Можно сказать, что просодии речи «прививаются человеку с молоком матери», непроизвольно становясь частью его физиологии и психики.

Именно поэтому ребенку-билингву для формирования просодически «безакцентной» речи как на одном, так и на другом языке необходимо получать звучащие стимулы от обеих языковых систем постоянно и в равной мере. В противном случае его организм и психика приспособятся в большей степени к одной, доминирующей, просодической системе, а вторая будет формироваться несколько искаженно, интерферируя с первой.

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

Литература

Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М., 1975.

Бернштейн Н.А. Современные искания в физиологии нервного процесса. — М., 2003.

Лурия А.Р. Проблемы нейропсихологии (психофизиологические исследования). — М., 1977.

Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. — М., 1966.

Ухтомский А.А. Доминанта. — СПб., 2002.

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

*Т. И. Свистунова,
Т. В. Черниговская (Санкт-Петербург),
К. Гор (Мериленд, США)*

Особенности усвоения русской глагольной морфологии детьми в свете дискуссий об организации ментального лексикона (экспериментальное исследование)*

Проблема организации ментального лексикона и регулярности и нерегулярности морфологических процедур является в последнее время одной из центральных в психо- и нейролингвистике. Структура ментального лексикона обычно рассматривается в рамках двух основных подходов.

Первый подход, так называемый «двусистемный» [Prasada & Pinker 1993, Ullman 1999], ((ставлю запятую)) подразумевает наличие двух независимых механизмов для обработки регулярных и нерегулярных явлений в языке. Для образования форм от регулярных глаголов используется система символических правил, тогда как нерегулярные глагольные формы целиком извлекаются из ассоциативной памяти. Если носитель языка сталкивается с невозможностью извлечения некоторой формы из памяти, то он автоматически будет применять дефолтное регулярное правило.

Второй, «односистемный» подход [Plunkett & Marchman 1993, Vуbee 1995] предполагает, что формы как регулярных, так и нерегулярных глаголов обрабатываются с помощью единого механизма: они извлекаются целиком из ассоциативной памяти. Этот подход был разработан в рамках коннекционизма и других вариантов сетевого представления морфологии.

Однако эти гипотезы, разработанные на материале английского языка, в котором имеется только один регулярный класс и отсутствует развитая морфологическая система, не могут полностью применяться к языкам других типов, к таким, как, например, русский.

Итак, в свете дискуссий об организации ментального лексикона в данной работе ставятся следующие вопросы:

* Работа поддержана грантами 06-06 80152а РФФИ и 07-04-00285а РГНФ.

1) Пользуются ли дети дошкольного возраста с нормальным речевым развитием при образовании глагольных форм аналогией или правилами?

2) Какую роль в этом играют частотные характеристики словоформ?

В экспериментальный материал было включено 80 глаголов четырех глагольных классов по одноосновной системе, разработанной Р. О. Якобсоном и его последователями [Jakobson 1948, Davidson et al. 1996]. В настоящий эксперимент вошло равное число глаголов следующих классов: *aj* класса (*читать — читаю*), *-a* класса (*писать — пишу*), *-i* класса (*носить — ношу*) и *-ova* класса (*рисовать — рисую*). В эксперименте использовались частотные, редкие и квазиглаголы каждого класса. Последние были образованы от реальных глаголов путем замены одного или нескольких звуков в начальном сегменте слова, что не приводило к переходу глагола в другой словоизменяемый класс. В качестве стимула в эксперименте выступал либо глагол в форме инфинитива, либо глагол в форме прошедшего времени множественного числа. Глаголы предъявлялись в случайном порядке. Испытуемых просили образовать форму 1 л. ед. ч. и форму 3 л. мн. ч. настоящего времени.

Было протестировано 59 детей с нормальным речевым развитием в возрасте от четырех до шести лет (20 четырехлетних, 19 пятилетних и 20 шестилетних). Эксперимент проводился с каждым испытуемым индивидуально, между двумя тестами был небольшой перерыв. Результаты записывались как от руки, так и на диктофон.

Анализ полученных данных показал, что в целом система глагольных классов складывается уже к четырем годам. К этому возрасту дети уже достаточно хорошо распознают основы разных классов. Но система глагольных классов продолжает изменяться и совершенствоваться и после четырех лет.

Эти изменения затрагивают как качественный, так и количественный уровни: увеличивается общее число правильных распознаваний основы и правильных ответов; увеличивается репертуар моделей; снижается употребление дефолтного *aj* класса за счет появления новых моделей и увеличения общего числа правильных ответов; снижается количество ошибок в спряжении и чередованиях.

Тем не менее отмечают и общие для всех возрастных групп детей тенденции: реальные глаголы распознаются лучше квазиглаголов. Больше всего правильных ответов было у глаголов *aj* класса, чуть

меньше у *ova*, еще меньше у *i* и совсем мало в *a* классе. Если сравнить эти результаты с морфологическими показателями для каждого класса, то видно, что самым легким классом оказался продуктивный *aj* класс без чередований, относящийся к первому спряжению, чуть более сложным оказался продуктивный *ova* класс первого спряжения с чередованием суффикса, еще более сложным стал продуктивный *i* класс, относящийся к более редкому второму спряжению, с чередованием конечного согласного основы в некоторых формах, а самым сложным оказался *a* класс, который хоть и относится к первому спряжению и имеет чередования конечного согласного основы во всех формах, но является непродуктивным, а также формально совпадает с *-aj* классом в форме инфинитива.

Результаты полностью не подтверждают ни одной из точек зрения на устройство ментального лексикона. Наблюдается влияние фактора частотности во всех классах, кроме *ova*, что вступает в противоречие с обоими подходами. Поскольку здесь оказывается важным не фактор регулярности или нерегулярности, а скорее, фактор узнаваемости: *ova* класс обладает настолько яркими морфологическим маркером принадлежности к определенному классу, что частотность стимула перестает играть какую-либо роль.

Не в пользу односистемного подхода выступает появление суффикса *uj* в реакциях на стимулы самых разнообразных классов. Особенно активно он используется при порождении форм от *aj* и *a* классов. В русском языке существуют только два глагола, которые оканчиваются на *ать* в форме инфинитива и приобретают этот суффикс (*живописать* — *живописую* и церк. *хиротонисать* (совершать хиротонию) — *хиротонисаю*, *хиротонисую*). Оба глагола не относятся к числу частотных и употребляемых в повседневной речи и не могут быть знакомы детям, а значит, они не могли воспользоваться методом аналогии.

Итак, результаты качественного и статистического анализа ответов показали, что усвоение русских глагольных классов происходит постепенно (чем старше становится ребенок, тем более сложной становится глагольная система) и что ни одна из дискутируемых точек зрения на устройство ментального лексикона на материале русского языка полностью не подтверждается.

Литература

Bybee J.L. Regular morphology and the lexicon // *Language and Cognitive Processes* 10. — 1995. — P. 425–455.

Davidson D.E., Gor K.S., and Lekic, M.D. Russian: Stage One: Live from Moscow! — Kendall: Hunt Publishing Company: Dubuque, Iowa, 1996.

Jakobson R.O. Russian conjugation // *Word* 4. — 1948. — P. 155–167.

Plunkett K., Marchman V. From rote learning to system building: Acquiring verb morphology in children and connectionist nets // *Cognition* 48. — 1993. — P. 21–69.

Prasada S., Pinker S. Generalization of regular and irregular morphological patterns // *Language and Cognitive Processes* 8. — 1993. — P. 1–56.

Ullman M.T. Acceptability ratings of regular and irregular past-tense forms: Evidence for a dual-system model of language from word frequency and phonological neighborhood effects // *Language and Cognitive Processes* 14. — 1999. — P. 47–67.

О.Б. Сизова (Санкт-Петербург)

Последовательность появления механизмов грамматического оформления высказывания при нормальном и отклоняющемся развитии языковой системы

Развитие языковой системы в онтогенезе проходит ряд этапов. На каждом из этапов языковая система ребенка функционирует в соответствии с особыми закономерностями, позволяющими успешно строить речевое общение на основе имеющихся на данном этапе развития языковых средств. Задачей предпринятого исследования было выявление механизмов, воздействующих на функционирование грамматического уровня языковой системы на каждом из этапов развития в дошкольном детстве. Кроме того, сопоставлялись некоторые особенности функционирования грамматической системы, которые существенны для становления языковой системы в случаях нормального и отклоняющегося речевого развития.

Материалом для исследования послужили спонтанные высказывания детей с нормальным и отклоняющимся языковым развитием, зафиксированные в процессе лонгитюдного наблюдения.

В процессе анализа языкового материала предполагалось верифицировать следующую гипотезу: в основе замещений падежных флексий в словоформах существительных и прилагательных на раннем этапе онтогенеза лежат сравнительно простые языковые механизмы, проявляющиеся во взаимодействии рядоположенных элементов высказывания и основанные на фонетическом уподоблении этих элементов. Инновационные формообразования, возникшие в последующие этапы речевого развития, продуцируются на основе более сложных языковых процессов, механизмы которых отражают закономерности формирования грамматического уровня языковой системы и не испытывают влияния процессов фонетического уровня. Предполагалось также сравнение темпов развития языковой системы в норме и при патологии речевого развития, а также выявление возможных специфических закономерностей, влияющих на становление системы языка при недоразвитии речи.

В соответствии с полученными данными процесс развития механизмов грамматического оформления высказывания можно раз-

делить на четыре этапа. В основе наиболее ранних механизмов лежат фонетические процессы, оказывающие влияние на деятельность грамматической системы. На оформление флексии образуемой словоформы оказывает заметное влияние фактор фонетического подобия, тавтологии. В силу этого окончания грамматически связанных в высказывании словоформ в ряде случаев оказываются фонетически сходными или идентичными. В результате в детской речи возникают инновационные падежные формы, флексии которых не совпадают с существующими в нормативном языке и являются семантически неуместными в данном контексте. На ранних этапах онтогенеза флексия порожаемой словоформы может уподобляться окончанию предшествующей ей в высказывании грамматической формы. Это явление касается субстантивных инноваций: *У меня нет больших самолетых* (Надя 2.9).

На следующем этапе, напротив, предшествующая адъективная словоформа может уподобляться последующей. *Иди за моим простым карандашом наверх* (Аня 6.10).

Действующие на этих этапах механизмы обозначены в исследовании как механизмы прямого и обратного фонетического уподобления флексий. Дальнейшее развитие языковой системы приводит к преодолению влияния фонетических механизмов на деятельность грамматического уровня. Однако влияние рядоположенных элементов высказывания на процесс его поступательного развертывания и, в частности, на его грамматическое оформление остается ведущим фактором в функционировании временной языковой системы. В силу этого основным аргументом в пользу выбора флексии словоформы остается сочетаемость порожаемой формы с той, что уже актуализирована в высказывании. При этом дети в данный период развития не всегда способны оценивать уместность выбираемой словоформы в контексте целостного высказывания. В силу падежного синкретизма, присутствующего в ряде именных парадигм, возможны различные варианты атрибутивных словосочетаний, содержащих фонетически идентичные адъективы и различные падежные формы существительного. В исследовании подобные адъективы предложено называть поливалентными, а механизм порождения словосочетаний с такими определениями – механизмом поливалентности.

Логопед: Это мы подошли к газовой...

Софа (4.5): *плиты*

Хронологически наиболее поздним формообразовательным механизмом является фонетическое расподобление флексий. Основы-

ваясь на языковом опыте, ребенок убеждается, что стратегия фонетического уподобления не всегда приводит к удовлетворительному результату при формообразовании.

Время появления инноваций в речи

Механизм продуцирования инноваций	Нормальное речевое развитие		Темповая задержка речевого развития	Моторная алалия
	Надя	Лора		
Прямое фонетическое уподобление флексий	2.9	3.1	3.5	4.8
Обратное фонетическое уподобление флексий	2.10	3.1	4.4	6.10
Поливалентность	2.10	3.5	4.5	6.4
Фонетическое расподобление флексий	6.1	4.2	—	6.3

Как видно из таблицы, гипотеза о временной последовательности появления в онтогенезе различных по сложности грамматических механизмов подтверждается. Более сложные механизмы, воздействующие на функционирование грамматической системы, включаются онтогенетически позже, чем простые механизмы, опирающиеся в своем функционировании на автоматизмы фонетического уровня языка. В нормально развивающейся языковой системе каждый из механизмов начинает функционировать раньше, чем при системном недоразвитии речи. В случае темповой задержки речевого развития более позднее начало функционирования языковых механизмов сравнительно быстро компенсируются, выводя языковую систему на нормативный уровень функционирования.

Е.С. Скобликова (Самара)

Из эпистолярных откликов неопубликованных отзывов на работы А.Н. Гвоздева по детской речи (к 115-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева)*

С конференцией «Проблемы онтолингвистики — 2007», а вместе с тем и с самим 2007 годом, объявленным годом русского языка, совпало 115-летие со дня рождения Александра Николаевича Гвоздева. Одновременно совпало оказавшееся знаменательным завершение (по инициативе московских и петербургских издательств) переиздание почти всех его основных книг. Опубликовано и находится в печати 6 изданий:

— От первых слов до первого класса: Дневник научных наблюдений / Подготовка к печати и научное редактирование Е.С. Скобликовой. М.: УРСС (КомКнига), 2005. 302 с.;

— Вопросы изучения детской речи. Изд-во «Детство-пресс». СПб.—М.: Изд-во «Творческий центр Сфера», 2007. 470 с.;

— Очерки по стилистике русского языка. М.: УРСС (КомКнига). 2005. 408 с.;

— Современный русский литературный язык: Теоретический курс. Часть I. Фонетика и Морфология / Под редакцией Е.С. Скобликовой. М.: УРСС (КомКнига). 2007 (в печати);

— Современный русский литературный язык: Теоретический курс. Часть II. Синтаксис / Под редакцией Е.С. Скобликовой. М.: УРСС (КомКнига). 2007 (в печати);

— Избранные работы по орфографии и фонетике / Составитель Е.С. Скобликова; вступительная статья Е.С. Скобликовой. М.: УРСС (КомКнига). 2007 (в печати).

Для участников конференции особый интерес представляют, естественно, «Дневник» и второе издание «Вопросов изучения детской речи», объединившее работы А.Н. Гвоздева, опубликованные при его жизни, начиная с наиболее ранних — 1920–30 годов.

Представляется, что не только в чисто мемориальном плане небезынтересно познакомить читателей с фрагментами неопубликованных эпистолярных откликов и официальных отзывов, в которых

* По материалам архивов А.Н. Гвоздева и Е.С. Скобликовой.

в разные годы работы А.Н. Гвоздева по детской речи характеризовались корифеями русской науки и культуры и нашими современниками не только с лингвистических позиций, а также и с точки зрения общего читательского интереса.

А.М. Пешковский А.Н. Гвоздеву.

15.09.1928. Многоуважаемый Александр Николаевич! Только что закончил редактирование (для машинистки) Вашей статьи «Детский язык как метод...». Прежде всего, я рад, что могу высказать Вам глубокое удовлетворение Вашей статьей: она явится, по-моему, украшением Общего отдела ближайших двух номеров журнала и привлечет к себе внимание лингвистов-педагогов.

К.И. Чуковский А.Н. Гвоздеву.

31.01.1935. Глубокоуважаемый Александр Николаевич. Я бегло перелистал Ваши работы о детском языке и страшно жалею, что не знал их раньше. Сейчас уже поздно менять что-нибудь в 5-м издании (книги «От двух до пяти» — Е.С.), которое выходит на днях, но для 6-го придется приготовить главу с «разоблачением фокуса». Мне приходит в голову попросить Вас, чтобы для шестого издания этой книжки Вы сделали краткое предисловие, потому что до сих пор Вы единственный ученый, который постиг ее сущность... Ваш Чуковский.

М.И. Лисина, зав. лабораторией «Ранние этапы развития психики» НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР — из отзыва на подготовленную для издания в конце 1970-х годов рукопись Дневника.

Мне, как психологу, представляются в высшей степени ценными дневниковые записи автора, поскольку в них заключен оригинальный, разносторонний и тщательно зафиксированный фактический материал об общем психическом развитии ребенка на протяжении всего его дошкольного детства. Тот факт, что А.Н. Гвоздев рассказывает об одном единственном ребенке, с лихвой компенсируется систематичностью, углубленностью и разнообразием сведений, которые он сообщает.

Конечно, наиболее полно в рукописи отражено развитие речи ребенка. Но много свежих и ярких фактов сообщается и о других сторонах его психической жизни. Обрисовано, как развивалось мышление мальчика.

Примечателен язык рукописи: строгость и точность сочетаются в нем с необычайной красочностью. Чтение рукописи доставляет истинное удовольствие, пожалуй, не меньшее, чем чтение знаменитой книги К.И. Чуковского «От двух до пяти».

Н.Н. Подьяков, директор института дошкольного воспитания АПН РСФСР, член-корреспондент АПН СССР;

Ф.А. Сохин, зав. лабораторией развития речи — об издании рукописи книги «Развитие словарного состава в первые годы жизни ребенка».

12.01.1989. Рецензируемая рукопись в известной мере восполняет недостающий очень важный раздел во всей системе исследований А.Н. Гвоздева по проблемам развития детской речи и, естественно, существенно повышает общее научное значение этих исследований. <...>

Заинтересованный исследователь, опираясь на представленные в хронологическо-семантических обзорах принципы анализа развития словаря, может последующие возрастные этапы проанализировать по материалам дневниковых записей («От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений». Изд-во Саратовского университета, 1981).

Е.Ц. Чуковская, внучка К.И. Чуковского в письме Е.С. Скобликовой в связи с выходом мемориального сборника 1976 г.

18.10.1976. Получила от Вас сборник памяти А.Н. Гвоздева и спешу поблагодарить Вас за него. Я с большим удовольствием прочитала Вашу статью и краткие, но неизменно сердечные воспоминания его учеников и сотрудников. Конечно, трогательное и щемящее чувство вызывают страницы, связанные с погибшим на войне сыном... Очень рада, что письма Корнея Ивановича опубликованы в таком серьезном и содержательном издании и благодарю Вас за это. Лидия Корнеевна просила передать ее искреннюю благодарность и привет.

Из писем Е.С. Скобликовой — после первой посмертной публикации «Дневника» А.Н. Гвоздева «От первых слов до первого класса»¹

С.В. Бромлей (Москва, ИРЯ АН).

22.12.1982. Страшно благодарю Вас за присылку книги А.Н. Гвоздева. Это для меня большая радость. Сразу же стала читать и не могу оторваться. Как это необыкновенно интересно в самых разных смыслах, как много говорит и об авторе, и о ребенке, и о семье, и всей

¹ Название при посмертном издании дано публикаторами — как аллюзия к книге К.И. Чуковского «От двух до пяти». В рукописи А.Н. Гвоздева дневник был озаглавлен «Как говорит Женя».

атмосфере доброго интеллигентного дома, об атмосфере 20-х годов. Я ведь совершенная ровесница Жени (родилась 16 мая 1921 года). И какой дополнительный трагический отпечаток на все это накладывает его такая обычная для этого поколения судьба — гибель в первый год войны.

Я при чтении дневника поставила для себя целью проследить одно занимавшее меня сейчас лингвистическое явление (а он дает необъятное поле для таких наблюдений), но все время ловлю себя на том, что, увлекаясь содержательной стороной записей, которые волнуют и трогают необыкновенно, забываю о своей научной задаче и возвращаюсь по тексту постоянно назад. Я, конечно, прочту дневник от корки до корки. Считаю необычайно важной эту публикацию, но тираж! Что это такое — 2 тыс. экземпляров — это же смехотворно! Уверена, что книга впоследствии будет неоднократно переиздана. Вы же, конечно, сделали необыкновенно важное дело, добившись выхода книги.

Ю.С. Азарх (Москва, ИРЯ АН).

06.01.1983. Огромное Вам спасибо за очень интересную книгу А.Н. Гвоздева. Я давно мечтала получить работы Александра Николаевича по детской речи, т.к. по своему первоначальному образованию не только русист, но и психолог.

Е.Г. Бурова (Москва, ИРЯ АН).

17.01.1983. Спасибо за радость, которую доставила мне присланная Вами книга А.Н. Гвоздева. Я сразу же прочитала ее от начала до конца, почти не отрываясь (имела такую возможность, поскольку была больна). Читала не как лингвист, а просто как человек, и получила огромное удовольствие, как будто познакомилась с хорошей семьей. Спасибо вам большое! Еще раз вернусь к этой книге сама и дам почитать друзьям.

С.С. Орлова (Москва).

23.01.1983. ... книгу невозможно читать без волнения.

С.А. Карпухин (Стерлитамак).

Мое давнее предчувствие о масштабах и значении этого труда меня не обмануло! Труд действительно уникальный, без всяких скидок и оглядок — даже на К.И. Чуковского.

Т.Я. Ким (Уфа).

Большое спасибо <...> за такой дорогой подарок. Я с таким удовольствием вчитываюсь в каждую строчку и очень жалею, что не было этой книги, когда Виталик был маленький. Тогда, наверное, я с большим терпением относилась бы ко многим вещам.

Ю.А. Фигаровская (Пенза).

Январь 1983. Большое спасибо за книгу! Даже не знаю, как благодарить за нее. Прочитала ее с большим интересом и удовольствием, но это неточно, скорее — была потрясена (без преувеличения), ничего подобного я не читала никогда: фундаментальность, глубина и многоаспектность, ставятся и решаются лингвистические проблемы (на различных уровнях), психологические, философские — и все это только на основе анализа речи ребенка.

Думается, что впечатления эти в перспективе знакомства с последними изданиями работ А.Н. Гвоздева по детской речи (а вместе с тем и по детской психологии, детскому поведению!) окажутся столь же близкими и новым читателям (не только читателям-специалистам).

Лексическая компетенция: способы измерения

Интерес ученых к лексикону, особенно в его онтогенезе, привлекает внимание ученых на протяжении длительного времени. В научной практике при изучении лексикона используются различные методы: от дневниковых и кросс-секционных штудий до лонгитюдных исследований. В последнее время изучение лексикона детской речи становится междисциплинарной проблемой. Наиболее интенсивно работу в этом направлении ведет современная психолингвистика, использующая методы ассоциативного эксперимента, анализа текста и другие.

Используя разные методы изучения, исследователи выявляют закономерности формирования лексического компонента языковой компетенции, вводят в научный оборот новый фактический материал. Это свидетельствует о том, что лексикон можно изучать с самых разных позиций: по объему, ядерной и периферийной части, семантическим группам и многим другим аспектам. Мы полагаем, что объектом такого анализа могут быть определенные группы слов, объединенные по лексико-семантическим или грамматическим признакам, при этом направление анализа зависит от прагматической стороны исследования. Так, при изучении лексикона младшего школьника мы прибегли к новому приему выявления лексической компетенции языковой личности, обозначенный как метод точечных сопоставлений в рамках ассоциативно-морфемного эксперимента.

Суть метода заключается в следующем: сбор и систематизация лексического материала проводится путем подбора родственных слов. Продуцентам предлагается несколько лексем, к которым требуется подобрать однокоренные. Объективность выборки обеспечивается набором слов, принадлежащих к наиболее частотным частям речи: имени существительному, имени прилагательному, глаголу. При обработке материала, полученного таким способом, используется понятие гнездовой коэффициент, величина которого считается одним из показателей лексической компетенции. Измерение величины гнездового коэффициента проводится следующим образом: полученный лексический материал — списки однокоренных слов, представленных испытуемыми, сопоставляется с количеством лек-

сем, представленных в словообразовательном словаре русского языка. На основе этого в процентном отношении определяется гнездовой коэффициент лексической компетенции продуцентов.

Используя метод точечных сопоставлений, мы провели исследование лексикона младшего школьника, что позволило по заданной корневой морфеме очертить имеющийся во внутреннем лексиконе детей вероятностный круг слов определенного корневого гнезда, сравнить объем внутреннего лексикона младшего школьника в рамках того или иного корневого гнезда с данными словообразовательного словаря русского языка и с лексиконом продуцентов других возрастных групп; на основе сопоставления со словарем определить величину гнездового коэффициента лексической компетенции испытуемых по каждому из корневых гнезд, обозначить вариативность этого коэффициента, точечные различия лексикона у испытуемых разного пола. Полученный материал позволил определить степень частотности слов в лексиконе младшего школьника.

Описанный нами метод был использован при измерении уровня лексической компетенции четвероклассников в области родного языка. Для измерения лексического компонента языковой компетенции, формирующейся в процессе овладения неродным языком, этот метод может быть трансформирован в исследование групп слов, объединенных в тематические группы, семантические поля и так далее.

Э.И. Столярова, Е.Е. Ляксо (Санкт-Петербург)

Сравнение речевого развития детей, воспитывающихся в семье и в Доме ребенка*

В работе проводилось исследование речевого и коммуникативного поведения детей 4-летнего возраста в рамках естественного диалога с взрослым. В качестве материала послужили видео- и аудиозаписи сцен общения взрослого и ребенка и детей между собой, входящие в состав баз детской речи, а также проведенные непосредственно в процессе выполнения данной работы. При записи использовалась видеокамера «Sony DCR HC40E», параллельно звук записывался на магнитофон «Marantz PMD222» с помощью микрофона «SENNHEIZER e835S». Сеанс аудио- и видеозаписи продолжался 40–60 мин. Для анализа были выбраны фрагменты диалогического общения длительностью от 30 секунд до 12 минут, которые вводились в компьютер. Инструментальный анализ речевой продукции осуществлялся с помощью программы «Cool Pro». Видеозаписи вводили и обрабатывали с помощью программы «Adobe Premiere Pro 1.5».

Детей, воспитывающихся в семье, записывали в детском саду или дома, детей из Дома ребенка — в Доме ребенка.

Состав групп детей и особенности диалогического общения

Домашние дети: Домашние дети в возрасте 3.6–4.1 — 8 человек, 4.6 — 5 человек. Количество диалогов: 41 и 26 соответственно, количество МДЕ (совокупность иницилирующей и ответной реплики): 461 и 158 соответственно. Все дети охотно вступали в разговор, адекватно реагировали на реплики взрослого, лишь в трех случаях диалог был прерван по желанию ребенка. («Я устал...», «Мне надо бежать в группу...», «Все, пойду гулять...»). Все реплики детей носили вербальный характер, мимика и жесты с разной степенью интенсивности у разных детей использовались лишь в качестве сопровождения. Это были указательные жесты, жесты для усиления сказанного, жесты, демонстрирующие содержание (счет с одновременным показом числа на пальцах рук). Лишь у одного ребенка 4.6, отличавшегося ги-

* Работа выполняется при финансовой поддержке РГНФ (проекты № 06-06-00519а, 06-06-12623в, 06-06-00349а).

первозбудимостью, часть ответов заменялась активными кивками головой.

Дом ребенка: При записи детей из Дома ребенка мы столкнулись с проблемой подбора детей, способных вступить и поддерживать речевой диалог. Так, с 15 детьми не удалось наладить общение. Из 10 детей, достаточно активно реагирующих на реплики взрослого, два ребенка отвечали только замещающими жестами (жест согласия-отрицания, указательный).

Три ребенка в ответ издавали интонационно окрашенные звуко-сочетания и звуки, не оформленные в слова. В результате анализировались диалоги 7 детей в возрасте 4 лет и одного — 4.6. Количество диалогов — 22 и 5, количество МДЕ: 51 и 12 соответственно. Как правило, диалоги были непродолжительными, дети или отвлекались от заданной темы беседы, или проявляли явные признаки нежелания дальнейшего общения. Приблизительной оценкой различия «объема» диалогов может служить среднее количество МДЕ в составе диалогов домашних детей и детей из Дома ребенка.

В качестве характеристик речевой продукции детей оценивалась синтаксическая структура реплик (одно слово, одна фраза, две фразы, несколько фраз; наличие сложной структуры фразы по типу сложносочиненного или сложноподчиненного предложения); повтор в ответной реплике ребенка слова или словосочетания из вопроса взрослого, количество однословных ответов типа «да-нет». В лексиконе каждого из детей подсчитывали соотношение слов с разной слоговой структурой (один слог, два, три, четыре и более).

Оценивались ошибки в произнесении слов и построении фраз, частота встречаемости ошибок в лексиконе каждого из детей и в среднем по группе.

В ответах детей 4 лет из Дома ребенка отсутствуют реплики, состоящие из двух и более фраз. Преобладают однословные (40%) и однофразовые (32%) ответы, ответы «да-нет» составляют 25%. Дети строят простые предложения, среди реплик не встречаются предложения со сложной синтаксической структурой. В возрасте 4.6 появляются реплики из 2-х фраз, уменьшается число однословных ответов «да-нет».

В репликах домашних детей встречаются все варианты слоговой структуры слов. Наиболее часто встречаются слова из двух слогов (39,5%), что соответствует частотному словарю русского языка и свидетельствует о сформированности словаря. Примерно одинаково часто встречаются 1- и 3-сложные (26% и 24%) слова. У детей из Дома

ребенка наибольшее число составляют односложные слова (42%). Употребление слов из 4 и 5 слогов встречалось только у одного ребенка. Несовершенство лексикона детей проявлялось и в том, что они не знали названий многих предметов и игрушек, что неоднократно обнаруживалось в процессе общения с детьми.

На основе перцептивного анализа выделяли ошибки в произнесении слов, связанные с разными вариантами замен, пропусков и перестановок фонем или слогов. Фонетическое описание речевого материала проводили на основании терминов Международного фонетического алфавита (МФА). В обеих возрастных группах число ошибок в речи детей из Дома ребенка существенно выше, чем у домашних детей. Различается также и характер ошибок. Так, в речи домашних детей в основном уже достаточно оформлены словоформы, и ошибки — это искажение произнесения или пропуск фонем в составе слова (слышу — *слысу*, *сышу*, груша — *гууша*, *глуша* и т. д.). Дети из Дома ребенка часто произносят вместо целого слова только его часть (здравствуйте — *здра...*, сделал — *сде...*, корова — *ка*, темный — *тем...*, палка — *паа...* и т. д.). Характерно, что в речи 4-летних детей встречаются слова и обороты из лексикона младенческого возраста — *тю-тю* (вместо «получилось»), *ам* (вместо «кушать»). Соотношение относительного числа ошибок в словах с одинаковой слоговой структурой и у домашних детей, и у детей из Дома ребенка подчиняется одинаковой закономерности: по мере усложнения речевой продукции растет и число ошибок. Однако характерна возрастная закономерность: у детей из Дома ребенка более старшего возраста снижается число ошибок, в то время, как у домашних детей — растет. Это является следствием расширения лексикона домашних детей в сторону усложнения, тогда как у детей из Дома ребенка лексикон не растет, но совершенствуется. В целом полученные данные свидетельствуют о несформированности артикуляторных укладов у детей из Дома ребенка.

В репликах детей обеих групп существенно не различаются по длительности паузы между словами и внутри слов. Паузы между фразами имеют большую величину у детей из Дома ребенка. Задержка ответа на инициирующую реплику (пауза: Взр-реб) больше у детей из Дома ребенка. Чем это обусловлено? Ребенок не сразу понял реплику взрослого или не может сформулировать ответ? Во всех случаях обилие пауз свидетельствует о недостаточной языковой компетенции ребенка. Отсутствие пауз хезитации также может свидетельствовать о малой вариативности в мысленном построении речевого

высказывания и об употреблении хорошо освоенных слов и словосочетаний.

Выводы

Дети из Дома ребенка отстают в речевом развитии (формирование фонетических, лексических, грамматических навыков) от домашних детей той же возрастной группы.

У детей из Дома ребенка не сформированы навыки речевого и коммуникативного поведения при диалогическом общении.

Указанные недостатки являются следствием речевой и коммуникативной депривации детей и требуют коррекционной работы.

О.Г. Сударева (Санкт-Петербург)

Освоение темпоральных отношений (по данным Мак-Артуровского опросника)*

В рамках диссертационного исследования по теме «Темпоральные маркеры в речи детей дошкольного возраста и их когнитивная обусловленность» нами было проведено анкетирование родителей детей, посещающих детские дошкольные учреждения Санкт-Петербурга. В анкетировании приняли участие 52 человека — родители детей в возрасте от 2.10 до 6.10.

Родителям была предложена анкета, разработанная на основе Мак-Артуровского опросника. Анкета состояла из информационного блока (имя, возраст ребенка, возраст появления первых слов, заболевания и пр.) и из трех блоков с вопросами.

Целью вопросов первого блока было выявление особенностей речи окружающих ребенка взрослых: «Обсуждаете ли Вы с ребенком прожитый день, интересные события прошлого, планы на ближайшее будущее? Употребляете ли Вы при этом слова типа *вчера, сегодня, завтра, утром, днем, вечером, летом, зимой, весной, осенью, скоро, недавно* и пр.?».

Вопросы второго блока были направлены на выяснение, как понимают дети темпоральную лексику. Родителям предлагались вопросы «Задаст ли Ваш ребенок вопросы, уточняющие смысл слов, обозначающих временную соотнесенность события, типа *А когда будет скоро?, Что такое завтра?* и пр.», «Как Вы отвечаете на такие вопросы?».

Третий блок вопросов был направлен на выявление темпорального словаря детей, а также особенностей продуцирования и сферы референции темпоральных маркеров. Предлагалась таблица, состоящая из 48 темпоральных маркеров, выявленных как наиболее частотные в речи дошкольников на основе анализа дневниковых записей Фонда данных детской речи. Родителям предлагалось отметить наличие того или иного темпорального маркера в речи своего ребенка. Далее предлагались вопросы типа «Как вы считаете, правильно ли Ваш ребенок понимает значение и область употребления слов

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ — проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№06-06-80349— А).

из таблицы», «Есть ли в речи Вашего ребенка глаголы прошедшего, настоящего, будущего времени, правильно ли они сочетаются с другими словами, определяющими время события?» и пр.

Полученные анкеты мы распределили в зависимости от возраста детей на 3 группы: 2–3 года (12 анкет), 4–5 лет (22 анкеты), 6 лет и старше (18 анкет). Дальнейший анализ приводится по этим трем группам.

При анализе ответов на вопросы первого блока оказалось, что родители детей всех трех групп используют в своей речи темпоральные маркеры, доступные пониманию детей: *скоро, сегодня, завтра, ночью* и пр. Темой для разговоров служат события, произошедшие в ближайшем прошлом и ожидающиеся в ближайшем будущем (диапазон 1–2 дня). Однако на вопрос «Стараетесь ли вы адаптировать свою речь к пониманию ребенка, употреблять сложные, незнакомые слова, объясняя их значение» родители ответили по-разному. 34 человека адаптируют свою речь, объясняют новые слова, а 18 человек не делают этого.

Анализ ответов на вопросы второго блока позволил сделать следующие выводы:

Дети первой и второй возрастных групп практически на задают уточняющих вопросов, по мнению родителей, не всегда адекватно понимают значения таких темпоральных маркеров, как *вчера, сегодня, завтра, давно, недавно*. Были отмечены случаи употребления календарных дат и астрономического времени, но, скорее, в номинативной функции: день рождения (дата), даты праздников (8 марта), 8 часов (время мультфильмов) и пр. Дети третьей возрастной группы активно задают уточняющие вопросы: «*Скоро — это немного времени пройдет?*», «*Понедельник — это когда?*», «*Мы вчера были в гостях или давно?*». Чаще в речи детей появляются обозначение календарных дат и указания астрономического времени, но по-прежнему родители отмечают номинативность таких употреблений.

Анализируя результаты заполнения таблицы 3 блока, следует отметить, что в речи детей 1 группы встречается от 15 до 22 темпоральных маркеров (отсутствуют названия дней недели, месяцев, отрезков времени, таких, как *год, неделя, месяц*).

Дети 2 группы употребляют от 42 до 48 темпоральных маркеров. В речи некоторых детей отсутствуют названия месяцев. Отмечены все временные формы глаголов, но несколько родителей отметили несовпадение темпорального маркера и временной формы: «*Завтра гуляли*», «*Завтра смотрели*».

В речи детей 3 группы зафиксированы все темпоральные маркеры у всех опрошиваемых, все временные формы глаголов. Отмечается правильность сочетания временных форм с темпоральными маркерами.

Таким образом, проведенное анкетирование позволило нам подтвердить предварительные выводы о составе основного темпорального словаря дошкольников, а также расширило и уточнило представления о темпоральном инпуте, сфере референции темпоральных маркеров. Приведенные родителями примеры из речи детей, иллюстрирующие ответы на вопросы, дополнили базу данных нашего исследования.

*Е.С. Ткаченко (Санкт-Петербург; Осло, Норвегия),
Т.В. Черниговская (Санкт-Петербург)*

Воспитание двуязычных детей: особенности усвоения глагольной морфологии двуязычными норвежско-русскими детьми*

Литература по билингвизму описывает множество различных стратегий двуязычного воспитания [Döpke 1992, Romaine 1989, Harding & Riley 1986, Чиршева 2000]. Однако вопрос о том, какая из этих стратегий приводит к наиболее успешному и полному развитию двух языков, остается дискуссионным, и невозможно дать рецепт правильного двуязычного воспитания. Стратегия «один родитель — один язык» представляется как одна из предпочтительных в смешанных семьях, в которых у каждого из родителей есть свой родной язык [Vanon-Nauwaert 2004].

В данной работе обсуждаются результаты исследования усвоения глагольной морфологии пятью двуязычными норвежско-русскими детьми в возрасте 7–8 лет, двуязычное воспитание которых было различным.

Двое из этих детей происходят из смешанных семей, в которых мать русская, а отец норвежец, и оба родителя владеют языками друг друга в достаточной степени. Разница между этими семьями в том, что в одной из них родители последовательно придерживались стратегии «один родитель — один язык» с самого рождения ребенка, в то время как в другой семье родители сначала выбрали общение на языке меньшинства (русском в Норвегии), впоследствии переключились на стратегию «один родитель — один язык», однако практиковали ее весьма непоследовательно. Третий ребенок происходит из семьи русских иммигрантов, которая переехала в Норвегию, когда ребенку было три года. Русский язык сохраняется как язык общения в семье, но вне дома ребенок подвержен речевому инпуту на норвежском языке. Четвертый случай можно назвать случаем трилингвизма: ребенок вырос в смешанной семье, в которой родители являются носителями двух различных миноритарных языков (мать — русского, отец — персидского), при этом семья проживает в обществе, где

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ 07-04-00285а.

доминирует третий язык (норвежский). Таким образом, ребенок подвержен речевому инпуту на двух языках дома («один родитель — один язык»), а также усваивает язык общества за пределами дома. Пятый случай представляет особый интерес: ребенок, рожденный в смешанной русско-норвежской семье, после развода родителей воспитывался русскоговорящей мамой, которая выбрала общение с ребенком на неродном для нее языке — норвежском.

Помимо стратегии, избранной в семье для двуязычного воспитания, существует множество других факторов, оказывающих прямое или косвенное влияние на двуязычное развитие ребенка [Harding & Riley 1986, Lanza 2004, Чиршева 2000, Родина, Протасова 2005]. Для более точного описания лингвистической биографии детей были проведены интервью с родителями, которые дали подробную информацию о языковом развитии ребенка, принятых стратегиях общения в семье, а также стратегиях ведения разговора и реагирования на смешение ребенком языков, о коммуникативных функциях каждого из языков, возможностях для общения в одноязычном языковом контексте [Grosjean 1998], а также об отношении родителей к проблеме двуязычия и их мотивации сохранить «язык меньшинства».

С детьми было проведено экспериментальное исследование, которое включало в себя серию тестов на глагольную морфологию норвежского и русского языков, разработанных ранее для тестирования одноязычных норвежских [Ragnarsdyttir, Simonsen & Plunkett 1999] и русских детей [Gor & Chernigovskaya 2004] соответственно. Основной задачей данной работы является описание и сравнение результатов, полученных в ходе тестирования этих пяти детей, становление билингвизма у которых происходило по-разному, и попытка выявить, какую роль сыграла выбранная стратегия двуязычного воспитания на полученные результаты.

Результаты тестов показали, что дети лучше справлялись с тестом на норвежском, чем на русском, что можно объяснить доминантностью (т. к. дети проживают в Норвегии и норвежский преобладает в общении). Выбор родителями четкой стратегии двуязычного воспитания и последовательность в применении этой стратегии способствовали более сбалансированному развитию билингвизма. И в норвежском, и в русском тестах можно заметить следующую тенденцию: дети, показавшие лучшие результаты теста в целом, также лучше справлялись со спряжением глаголов низкочастотных и нерегулярных классов, в то время как для остальных детей именно эти классы представляли наибольшую трудность. Результаты тестов

показывают, что развитие глагольной морфологии в обоих языках имеет прямую связь с количеством и качеством получаемого ребенком инпута.

Литература

- Родина Н., Протасова Е.* Многоязычие в детском возрасте. — СПб., 2005.
- Чиршова Г.Н.* Введение в онтобилингвологию. — Череповец, 2000.
- Barron-Hauwaert, S.* Language strategies for bilingual families: The one parent — one language approach. — Clevedon, England, 2004.
- Döpke S.* One parent, one language : an interactional approach. — Amsterdam, 1992.
- Gor K., T.* Chernigovskaya. Generation of Complex Verbal Morphology in First and Second Language Acquisition: Evidence from Russian // Nordlyd. Tromsø University Working Papers on Language and Linguistics. — Vol 31. — Nr. 6, Proceedings of SCL 19. — Supplement, 2004. — P. 819–833.
- Grosjean F.* Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues // Bilingualism: Language and Cognition. — 1998. — P. 131–149.
- Harding E. and Riley P.* The Bilingual Family: A Handbook for Parents. — Cambridge, 1986.
- Lanza E.* Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective. — Oxford, 2004.
- Ragnarsdóttir H.; Simonsen H.G.; Plunkett K.* The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: an experimental study // Journal of Child Language. — 26 (3). — 1999. — P. 577–618
- Romaine S.* Bilingualism. — Oxford, 1989.

В.К. Харченко (Белгород)

«Методом сплошной выборки», или линейная фиксация детских непопаданий

Ограничение, очерчивание объекта исследования — необходимое условие получения новой научной информации, и пространство детской речи (как объект исследования) давно и успешно фрагментируется в разных масштабах, вплоть до отслеживания динамики овладения детьми тем или иным смыслом, словом, звуком. Успех интерпретации заранее во многом определен четкостью границ анализируемого материала. Мысль кажется примитивной, но, наблюдая за собой, мы не могли не замечать, как с выбором темы исследования «все остальное» сразу же начинает ускользать, сопротивляясь даже элементарной фиксации. В этом плане любому лингвисту полезно сохранять в себе лексикографа. В год русского языка подчеркнем, что это касается отслеживания и сбережения не только феномена детской речи! Идеальная модель лингвист + лексикограф как субъект исследования позволяет ставить перед исследовательским поиском некоторые новые задачи.

Так, протяженный опыт лексикографирования детского материала при регулярном отслеживании речи одного и того же ребенка позволяет, например, повернуть собственный интерес от вертикальных множеств (как по мере наращивания языковой компетенции ребенок употребляет то или иное слово, ту или иную конструкцию) к исследованию линейных множеств. Под линейными множествами будем понимать горизонтальные срезы детских непопаданий в норму: «ошибки недели», «ошибки одного дня», «дистрибуция ошибок», «карта непопаданий».

Мальчик, 19 февраля 2007, 3.11: 1) [Играет в конструктор, откладывает детали в сторону:] *Все замки убрались. И дверь убралась...* 2) *А тут воры заглянули: что б нам тут поворовать? О-о!* 3) [Диалог воров:] *О-о! Денежка лежит. — Мы украли денежку! Вот смотри! О! Денежка хорошая!* 4) *У носорога ноздри есть? А тут чего-то не сделали. А откуда ты знаешь, что есть?* 5) *Чего у козлят нет рог... рогов?* 6) *А у нас с Женькой кожа одинаковая!* 7) *Мама рисует, а я обвожу.* 8) [Узнал, что по-английски «я» — «ай»:] *Папа когда меня купает, я кричу «Ай!»* 9) *Дракон дом перепрыгнул!* 10) [От лица дракона:] *Смотри: я два дома перепрыгнул! Аж к рыбе, аж на рыбу попал!*

11) [О спортивной куртке на молнии] *Ты зачем пиджак принесла?*
12) *Он волосы снял, а вместо волос надел маску такую...* 13) *А я какой стих сочинил: банки-поганки!* 14) *Я бельчоночка погладил, а Женька ему поулыбался.* 15) *И погреб весь поосвещаю фонарем тут, чтоб науки не цеплялись так крепко.* 16) [Придумал сетку от насекомых] *Осы уже пролетели, а это дикие мухи.* 17) *Был светлый погреб, а теперь темный. Здесь, наверное, светлячков налетало, а теперь они улетели...*

Мы привели половину записанного, но и это линейное множество наглядно демонстрирует процесс усвоения языка «на всех фронтах». Страдательный залог вместо действительного, процессуальное значение вместо результативного (поворовать вместо украсть), денежка вместо купюра, денежка вместо деньги, денежка хорошая вместо крупная купюра (три сбоя в одном небольшом контексте), детский вопрос, разговорный характер словосочетания «сделать ноздри», ненормативный родительный и тут же самокоррекция (рогов), метонимия (кожа вместо цвет кожи), узнавание междометия в английском I, беспредложная конструкция вместо предложной (перепрыгнул через дом), эксемия (расширение значения слова «пиджак»), неверное ударение, смешение значений произвольный метонимический перенос (стих вместо рифма), диминутив, глагол многократного действия вместо однократного (улыбнулся), эксемия прилагательного «дикий», безличная форма от глагола многократного действия...

Бросающаяся в глаза «пестрота» детских ошибок — свидетельство высочайшей сложности самого процесса овладения языком, свидетельство полипроектных усилий детского языкового сознания. Вместе с тем, если анализ таких ежедневных карт детской речи проводить регулярно, то на материале подобных пестрых карт можно установить или подтвердить следующее. Во-первых, обращает на себя внимание чрезвычайно долгий путь к правильным конструкциям с отрицанием типа *всегда не...* вместо *никогда не...* Во-вторых, хорошо выделяются хронологические сгущения, проработка детским языковым сознанием в определенном периоде, например, особенностей префикса ПО- (*поворовать, поулыбался, поосвещаю*). В-третьих, выше ожиданий оказывается доля контаминации, особенно синтаксической (*А кто за князь Владимир?* — вопрос, прозвучавший в тот же день, 19 февраля). В-четвертых, в пестроте впечатлений от детских ошибок наблюдается самостоятельная, без вмешательства взрослого, замена неправильной формы на правильную (или наоборот, что тоже характерно!), то есть озвучивается процедура самокоррек-

ции. Понимая, что слово «не совсем то», ребенок произносит его осторожно, «себе под нос», предельно тихо. С позиций методологических поправок к оценке увиденного исследователем наиболее значимым, пожалуй, является возможность синтезированного восприятия «карты языкотворческого процесса» с той целью, чтобы овладение нормами языка не влекло за собой неминуемого и столь резкого снижения, падения, провала языкотворческих усилий подрастающей языковой личности. В этом смысле бессознательное или почти бессознательное обращение ребенка к возможностям языка может и, наверное, должно постепенно сменяться не только шаблоном норм, без чего невозможно общение, но и осознанным расширением языкового горизонта. Полагаем, что это задача не только педагогов-методистов, но и лингвистов, исследующих детскую речь.

Н.В. Харченко (Переяслав-Хмельницкий, Украина)

Лингвистические особенности рассуждений детей старшего дошкольного возраста (на материале речи украиноязычных детей)

Осознание учащимися понятия «высказывание-рассуждение», его структурных компонентов и существенных признаков (связность и целостность) проходит намного эффективнее, если в спонтанной речи дошкольника функционирует данная синтаксическая единица, сформирована соответствующая метаязыковая способность. Поэтому овладение рассуждением как типом связного высказывания именно в дошкольном возрасте является особенно значимым для дальнейшей успешной учебной деятельности ребенка в школе.

Цель нашего исследования заключалась в разработке методики формирования у детей старшего дошкольного возраста речевых умений построения рассуждений. Для разработки такой методики необходима опора на речевой опыт детей в построении рассуждений, поэтому был организован эксперимент, который позволил получить исходные данные об уровне умений старших дошкольников составлять связные высказывания-рассуждения, выявить трудности, которые испытывают дети при их построении.

Важно отметить, что изучалась не спонтанная речь детей, а речь, которая порождалась по заданию экспериментатора. В эксперименте были учтены позиции психологов доказавших, что характерной особенностью рассуждений дошкольников является их «вынужденный» характер: они имеют место лишь тогда, когда взрослый сомневается в истинности суждений ребенка и предлагает объяснить или доказать свою позицию путем постановки вопроса «почему?» или указания «докажи» [Блонский 1964; Войтко 1970]. Л.С.Выготский акцентировал особое внимание на том, что ребенок владеет известными структурами в области речи «спонтанно, в определенной ситуации, автоматически», при этом произвольно, сознательно и намеренно он этими структурами не овладел [Выготский 1956: 267–269]. Различия между спонтанной и «вынужденной» речью детей также учитывались.

Мы анализировали «вынужденные» рассуждения дошкольников, потому что в естественных ситуациях общения дети только в единичных случаях используют данный тип высказывания, чаще всего

прибегая к повествованиям или описаниям. Зафиксировать детские высказывания-рассуждения в естественных условиях общения практически невозможно.

С целью изучения лингвистических особенностей детских рассуждений мы организовали специальные речевые ситуации, в ходе которых перед детьми были поставлены задачи объяснить, аргументировать, доказать какое-то положение, а именно:

1. С детьми проводились беседы, в которых экспериментатор спрашивал, какую игрушку, сказочного героя, время года ребенок больше всего любит почему; кого ребенок считает своим лучшим другом и почему и т.д. Следует отметить, что вопросы ставились в два этапа. Например, сначала: *«Чи хочеш ти навчатися у школі?»*, дальше *«Чому ти хочеш навчатися у школі?»*. Оба ответа (*Не хочу; Бо там важко вчитися*) рассматривались нами как целостное высказывание, которое носит «вынужденный» характер. Вопросы двойственного характера, например: *«Скажи, чи хочеш ти навчатися у школі і поясни, чому?»* оказались сложными, потому что их двойственность не осознавалась детьми.

2. Загадывали детям загадки и предлагали объяснить, аргументировать, почему они выбрали именно такую отгадку. Предлагался также и другой вариант вопроса: *«Ти думаєш, що це — Білка. А я думаю, що Лисичка, тому що в Лисички теж є пухова руденька шуба. Доведи, що в загадці говориться саме про Білочку»*.

3. Предлагали детям аргументировать свой выбор в дидактических играх типа «Разложи и объясни». (*Поясни, чому ти відібрала (відібрав) саме цю картинку, а не іншу?*).

Были проанализированы и обобщены материалы речевых высказываний 612 детей старшего дошкольного возраста из различных регионов Украины. Лингвистические особенности рассуждений старших дошкольников анализировались по критериям: объем, синтаксический строй, наличие структурно-смысловых частей, речевые средства связи структурно-смысловых частей рассуждения.

Объем детских рассуждений составлял шесть-семь слов. В высказываниях о любимом сказочном герое количество слов в рассуждениях детей возрастало до 10–12, так как дошкольникам намного легче передать причинные связи, которые выражены в примерах из знакомых им художественных произведений как готовые (т.е. эти связи не надо устанавливать, они уже очевидны, о них дети знают): *Бо вона пожаліла діда і бабу і знесла їм ще одне яєчко, і тому що вона несе яєчка, щоб годувати їх* (о курочке-рябе).

Синтаксический строй рассуждений изучался в единстве с логико-смысловыми особенностями. Перед нами стояла задача, во-первых, на аналитическом уровне установить степень овладения детьми грамматическими средствами для выражения собственных суждений; во-вторых, выяснить, ощущают ли дети специфику того языкового материала (типов и видов предложений), который необходим для построения именно рассуждений; в-третьих, проследить, насколько синтаксис детской речи соотносится с требованиями, которые предъявляются к синтаксису текстов-рассуждений.

Было установлено, что в высказываниях дошкольников доминировали простые предложения: *Літом купаються у річці* (о любимом времени года). Большинство дошкольников не могли построить целостное сложноподчиненное предложение с придаточным причины; они начинали рассуждение с подчинительной части сложноподчиненного предложения, опуская главную часть: *Бо він діток захищає* (о лучшем друге). Только в отдельных случаях наблюдались рассуждения, которые выражались в целостном сложноподчиненном причинном предложении: *Я дуже хочу в школу, бо там цікаві уроки, свята гарні бувають*. Придаточные части, которые использовались детьми для аргументирования суждений передавали отношения причины (60%) (*Тому що в неї дуже гарне волосся і одяг* (о любимой игрушке), цели (15%) (*Щоб там книжки читати*), места (12%) (*Тут багато дітей, з ними можна гратися*), условия (*Він мені цукерки дає, ну... якщо принесе, і катає на велосипеді*), времени (*Він завжди заспокоює мене, коли я нервую, або хтось мене образив*), сравнительные (*Я її люблю, бо у неї коси більші, ніж в інших ляльок*).

В своих рассуждениях дошкольники не всегда могли показать связь доказываемого, объясняемого положения и самого объяснения или доказательства. Дети нарушали логическое правило, в соответствии с которым аргументы должны быть истинными независимо от тезиса (*Я люблю малювати. Тому що можна намалювати все, що хочеш*).

По структуре детские рассуждения приближались к композиции «тезис — аргументы», но дошкольники часто опускали тезис и выводы, высказывая только аргументы. Некоторые дети все-таки объединяли тезис с аргументами в одном суждении, но выводы не формулировали (*Зайвий помідор, бо все інше це фрукти* (аргументация выбора в дидактической игре)). 70% детей аргументировали тезис с помощью одного аргумента (*Бо він мені машинку подарив*); 12% детей — с помощью двух аргументов (*Тому що в садочку дуже красиво,*

тому що тут дітки граються); 5% дітей висказувались с помощью трех аргументов (*Літом дуже тепло, ми їздимо на море, і літом багато квіточок*); 13% дошкільників не могли найти подходящих аргументов.

Языковые средства. 50% дошкільників об'єднали тезис с аргументами с помощью причинных союзов **бо** (*Бо взимку Новий рік і Дід Мороз подарунки приносить* (о любимом времени года); 10% детей — с помощью союза **тому що** (*Тому що там перерви, літні канікули*); 12% детей использовали союз **щоб**, который не характерен для рассуждения (*Хочу в школу, щоб навчатися малювати*); 13% дошкільників вместо союза **тому що** употребляли неправильную его форму **того що** (*Того що у нас тут заняття з музики, малювання, ми граємося*); 15% детей использовали **бессоюзную связь** как наиболее простой для себя способ построения рассуждения (*Джип їздить по горках* (о любимой игрушке)).

Аргументы дошкільники об'єднали с помощью союза **і**, частицы **іще**, слов **тоді, там, тут** (*Не хочу в школу. Бо там гірше... за партою сидіти, і... іще там бувають малі перерви*).

Отметим, что детям трудно выразить связи между аргументами, так как логическая операция, при которой необходимо подобрать различные основания для доказательства суждения, сложна. Не было зафиксировано в речи детей причинного союза **через те що**, вводных слов и предложений.

Очень часто на вопрос «Чому...?» дошкільники автоматически отвечали: «Бо...», «Тому що...», после чего продолжалась достаточно длительная пауза, во время которой дети обдумывали свой ответ. Это говорит о том, что причинные союзы входят в состав детского словаря, дошкільники используют их в своих высказываниях, но само содержание рассуждения отстает от сформированной у ребенка грамматики.

Анализ речи дошкільников показал, что у детей на интуитивном уровне развита способность строить элементы рассуждений; они пользуются высказываниями, содержащими рассуждение, обладают способностью воспринимать и понимать рассуждение, имеют потребность в выражении причинно-следственных связей и отношений, но не владеют необходимыми языковыми средствами, чтобы полноценно выражать эти связи. Также дети затрудняются в отборе аргументов для своих высказываний, в логически последовательном их расположении, в структурировании монологов-рассуж-

дений, в их языковом оформлении. Поэтому для развития речевых умений построения связных монологов-рассуждений дошкольники нуждаются в квалифицированной помощи педагога.

Литература

Блонский П.П. Психология доказывания и ее особенности у детей // Вопросы психологии. — 1964. — № 3.

Войтко Л.Ф. Особливості формування доведень у дітей дошкільного віку. — Дніпропетровськ, 1970.

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

С.Н. Цейтлин (Санкт-Петербург)

Конструирование грамматики (морфологии)*

Морфология, как известно, является самым сложным и специфическим участком языковой системы, освоение которого обычно вызывает трудности у инофонов (особенно такие операции, как выбор вида глагола, выбор падежа, согласование по роду). Тем не менее, дети, осваивающие язык со сложной морфологией в качестве родного, обычно справляются с этими трудностями достаточно успешно и в рекордно короткий срок. Исследователи детской речи (Р.Браун, Б.Мак-Винни, Энисфелд и др.) не раз отмечали, что, чем сложнее организована морфология в том или ином языке, тем раньше начинается ее освоение и тем заметнее успехи детей в этом отношении. Очевидно, под влиянием речи окружающих ребенка людей, языковое сознание ребенка формируется специфическим образом, настраиваясь на внимание к морфологическим формам языка, обеспечивая возможность строить нужные аналогии на основе различных парадигматических и синтагматических ассоциаций. Эта работа, проходящая на чрезвычайно низких уровнях осознанности (фактически — бессознательно) успешно осуществляется именно в раннем возрасте, что связано с особенностями строения детского мозга, его особой пластичностью и другими ценными свойствами, позволяющими считать возраст до 3 лет в высшей степени сензитивным в плане освоения речи.

В западных работах уже давно считается аксиомой, что морфология осваивается позднее, чем синтаксис, что следует понимать таким образом: первые детские высказывания, дву- и даже трехсловные, включают компоненты, никак не маркированные в морфологическом отношении, ребенок «открывает» морфологию как способ передачи некоторых грамматических значений (числа, падежа, времени и т.п.) в тот период, когда уже в состоянии построить короткую фразу. Однако это не всегда верно относительно речи русскоязычных детей.

* Исследование осуществляется при поддержке РФФИ; проект «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (№ 06-06-80349— А) и при содействии Фонда Президента РФ на поддержку ведущих научных школ (грант НШ-6124.2006.6) «Петербургская школа функциональной грамматики».

Наблюдения показывают, что индивидуальные различия между детьми, постигающими один и тот же язык в качестве родного, в этом отношении очень существенны. Можно предположить, что длина фразы определяется в большей степени когнитивным, чем собственно языковым развитием, поэтому в речи так наз. поздноговорящих детей часто встречаются случаи, когда достаточно развернутые фразы, многословные по своему составу и даже объединяющие несколько предикативных единиц, могут содержать морфологически не оформленные единицы. Что же касается детей с нормальным или опережающим развитием (что во многом выявляется в объеме лексикона), то они могут и на стадии голофраз использовать изменяемые, морфологически оформленные единицы. По-видимому, есть прямая связь между объемом лексикона и морфологической оформленностью его единиц, но оба эти показателя слабо коррелируют с размером и сложностью фразы (под которой можно понимать глубину подчинительных связей и число предикативных единиц). Зато размер фразы и ее сложность во многом определяется уровнем когнитивного развития, связанным с возрастом. Чем сложнее мысль, тем сложнее по структуре фраза — в некоторых случаях и при достаточно бедной «морфологической технике». Наши предположения строятся в настоящее время на материале дневниковых наблюдений за речевым развитием детей и анализе спонтанной детской речи нескольких детей, но в ближайшее время будут проверены на основе анализа Мак-Артуровских опросников, что позволит уточнить имеющиеся данные.

Ниже мы рассмотрим процесс зарождения морфологических категорий основных частей речи (существительного и глагола) при освоении ребенком русского языка в качестве родного. В центре внимания — некоторые закономерности построения основ морфологического компонента индивидуальной языковой системы.

Анализ состава начального детского лексикона (имеем в виду тот словесный инвентарь, которым ребенок располагает на стадии однокомпонентных высказываний — голофраз) и семантических функций самих голофраз свидетельствует о том, что частеречный статус первых детских слов является весьма неопределенным. Никак не вписываются в существующую систему частей речи так наз. слова «языка нянь», звукоподражательные по своей природе («би-би», «гав-гав» и т.п.). Чаще всего они служат для недифференцированного обозначения ситуации, связанной с машиной, собакой и т.д. В дальнейшем их функции несколько конкретизируются: в одних случаях это

указание на существо или предмет, производящий (точнее — способный производить) данные звуки, в других — сами эти действия или звуки, в третьих — предметы или лица, связанные с данными предметами, и т. п. К моменту появления первых двусловных высказываний сфера функционирования их сужается — они становятся преимущественно предикатами формирующихся фраз. Одновременно возникают и широко используются слова, бытующие и в языке взрослых (термины родства, имена близких, наименования игрушек и животных и т.п., а также обозначения некоторых действий). Их можно условно считать протосуществительными или протоглаголами, однако они еще крайне ущербны по своим синтаксическим функциям и, что для нас наиболее существенно, они никак не могут считаться носителями каких бы то ни было морфологических значений: числа, падежа, времени и т.п. При том, что внешне они облечены в какую-либо из знакомых форм, отсутствие оппозиций, а также возникающий в ряде случаев конфликт формы и контекста позволяет считать, что морфологическая форма как таковая отсутствует, формообразовательные аффиксы, которые в русском языке являются обязательной принадлежностью любой словоформы, никак не осознаются, слово предстает как нечто нечленимое, в качестве некоего гештальта. Лишь позднее, когда возникают первые оппозиции, слово начинает осознаваться как нечто изменчивое, причем изменяющийся элемент занимает конечную позицию. Любопытно зафиксированные в некоторых дневниках первые проявления этой изменчивости. Так, Аня С. в возрасте 1.6.27, увидев спрятанную за креслом коляску, употребила слово сразу в двух формах: «*Бибика! Бибику!*». Вторая фраза означала требование дать коляску. В тот же день обнаружили грамматические вариации слова «вода», произносимого как «бадя»: «*Бадя! Бадю!*» — так попросила бутылочку с водой. Ударение на втором слоге свидетельствует о том, что это самостоятельно построенная форма (инновация). В тот же день появились формы «*маму*», «*папу*», «*бабу*», «*мами*», «*папи*», «*баби*», однако использовались они и в тех контекстах, в которых до этого использовались формы «*мама*», «*папа*», «*баба*». Т.е. ребенок ощутил изменчивость формы, но еще не смог осознать функций, в которых новые для него формы используются.¹ Любопытно, что противопоставление трех форм держится в данном случае на противопоставлении максимально контрастных гласных, что уже отмечалось в лингвистической

¹ Факты взяты из дневника Н.В.Савостеевко.

литературе (Р. Якобсон, М.Д. Воейкова). Анализ фактов детской речи свидетельствует о том, что ребенок стремится нащупать некие закономерности языковой системы. Базовой (первой) формой для существительных обычно является форма единственного числа именительного падежа. В чрезвычайно редких случаях это форма какого-то иного падежа (например, «мака», т.е. «молока» у Жени Г.). В ряде случаев базовой является форма множественного числа — обычно это связано с большей ее употребительностью в инпуте: *кубики, грибы, глаза (глазки), пальцы (пальчики)* и т.д. Естественно, что для существительных *pluralia tantum* базовой оказывается форма множественного. Что касается глагола, то сразу две формы претендуют на роль базовых — форма императива и форма инфинитива. При этом достаточно редко один и тот же глагол употребляется сразу и в той, и в другой форме, факторы, определяющие выбор той или другой еще предстоит выяснить.

Возникает следующий любопытный вопрос: на этой стадии зарождения морфологической системы должно быть, как кажется, много случаев конфликта морфологической формы и контекста, поскольку одна и та же постоянная форма не может обслуживать весьма многочисленные денотативные ситуации. Тем не менее, в речи детей второго-третьего года жизни, которую мы рассматриваем в данной статье, таких случаев очень мало, что составляет в этом отношении резкий контраст речи инофонов, осваивающих русский язык в качестве второго. В речи инофонов чрезвычайно распространены ошибки, связанные с использованием базовой формы части речи (например, именительного падежа существительного) или одной из произвольно выбранной форм в не свойственной данным формам функции. Дело, очевидно, в двух обстоятельствах. Во-первых, круг ситуаций, подвергающихся вербализации в ситуации общения матери и ребенка на начальном этапе речевого развития, очень стандартен и прост: существительные чаще всего используются для указания на наличие предмета в поле зрения ребенка. Для этого как раз и требуется форма именительного падежа. Что касается глагола, то в речи ребенка преобладают требования, для которых как раз и нужна форма императива. Наряду с этим возникают и постепенно становятся все более частотными высказывания — констатации, передающие определенные события. Вот тут и возникает некоторая сложность — необходимы формы индикатива, дифференцированные по лицу и числу. Чаще всего при этом требуется изобразить действие третьего лица, не являющегося ни говорящим, ни адресатом

речи. Возникает проблема вычленения нужной формы из инпута, что оказывается не очень простой задачей. Дети (не все, но многие) прибегают к использованию некоей «формы-посредника» (термин Ю.А. Пупынина, см. [Пупынин 1998]), в качестве которой выступает инфинитив в не свойственной ему функции (см. посвященную данной проблеме статью Я.В. Завадской, с. 0000 настоящего сборника). Эту форму можно рассматривать как элемент некоей временной языковой системы ребенка, которая находится в состоянии постоянного переструктурирования. Еще чаще инфинитив используется для передачи желаний и намерений ребенка.

По мере развития и совершенствования индивидуальной грамматической системы каждого ребенка уточняется лексико-грамматический статус слов, формируются свойственные каждой части речи несловоизменяемые и словоизменяемые категории и связанная с последними парадигматика. Выбор формы, необходимой для построения высказывания, регулируется иерархически организованной системой грамматических правил, о чем нам уже случалось неоднократно писать (см., например, [Цейтлин 2000]). Очевидно, эти правила осваиваются (точнее — формируются на основе бессознательного анализа инпута) постепенно и первоначально применительно к конкретным лексемам и конкретным семантическим функциям словоформ. Данный способ освоения иногда называют *item-based* (термин М. Томазелло, см. [Tomaseello 2003]). Действительно, к абстрактным грамматическим правилам ребенок приходит, складывая отдельные словоформы как пазл. Только в отличие от обычных пазлов, их структурные элементы могут относиться не к одной, а к разным картинкам. Не соглашаясь с положением генеративистов относительно того, что каждый ребенок рождается на свет, обладая некоей системой абстрактных правил, мы все же полагаем, что он оказывается в состоянии извлечь эту систему из разрозненных и разобщенных элементов, представленных в получаемом им речевом инпуте. И эта способность не может не быть врожденной.

Литература

Пупынин Ю.А. Элементы видо-временной системы в детской речи. — Вопросы языкознания. 1998. — № 2.

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

Tomaseello M. Constructing a Language. Cambridge, Massachusetts, London, 2003.

Л.О. Чернейко (Москва)

Синтагматический ассоциат как текстопорождающий фактор детской речи

В исследованиях по детской речи главное внимание уделяется проблемам усвоения языка, которые описываются в полном соответствии с традиционным для лингвистической науки представлением о его иерархической, уровневой структуре, а именно: фонетика, словообразование, лексика (трансформация значения слова), морфология (падеж, род, вид), синтаксис (временные, каузальные, уступительные и др. отношения). Однако отечественная лингвистическая мысль располагает такими маргинальными гипотезами организации языкового материала в сознании человека, как вероятностная модель языка, созданная В.В. Налимовым, и «экологическая» модель языка (язык как среда существования человека) в концепции Б.М. Гаспарова. Эти модели далеки от структуралистских постулатов, но именно они, как показывают наблюдения за речью взрослых и детей в аспекте обнаружения текстопорождающих механизмов, обладают большой объяснительной силой.

По мысли Б.М. Гаспарова, «различные фрагменты языкового материала, хранимые в памяти говорящего субъекта и узнаваемые им в речи других, имеют самую разную протяженность и строение — от отдельных словоформ и словесных сочетаний разной длины до целых предложений или даже целых отрезков текста» [Гаспаров 1996: 69]. Эти фрагменты «не отличаются ни полной выделенностью, ни устойчивостью: они ассоциативно контаминируются друг с другом» [там же].

Одной из причин речевой контаминации хранящихся в памяти фрагментов языкового материала (в основном субстантивов) является их «синтагматическая общность», т. е. наличие в зоне сочетаемости хотя бы одного общего предиката. Классической иллюстрацией ассоциативной валентности предиката может служить такая особая разновидность загадки, как «вопросы-шутки» типа «Что общего между Х и У?»: *Какое сходство между деревом и преступником? — Обоих сажают* [Пословицы... 1986: 469]. (Ср.: *Россия — странный садовод и всю планету поражает, верша свой цикл наоборот: сперва растит, потом сажает*; И. Губерман. Гарики.). Е.Д. Поливанов на материале японского языка описал этот тип загадок с модификаци-

ей вопроса «С чем можно сравнить X?»: *С чем можно сравнить бездельника? — С бумажным фонарем. Это потому, что оба без толку болтаются* [Поливанов 1968: 307–308].

Предмет настоящего анализа — диалог взрослого и ребенка в аспекте рассмотрения ассоциативной валентности предиката как механизма, порождающего реплику ребенка. Глагол (а также прилагательное), входящий в зону сочетаемости двух субстантивов и обеспечивающий их контаминацию в речи, можно назвать «синтагматическим ассоциатом». Материал: собственные записи диалогов двух детей, Даши М. и Феди М., со взрослыми.

А.1. Бабушка: *Федюша, не прыгай на кровати, ссыплешься.* — Федя: *Я не ссыплюсь, я не сахар* (3.1); **А.2.** Мама (укладывая Федю): *Слышишь, проверяльщик* (в семейном языке это тот, кто присматривает за тем, чтобы дети вовремя ложились спать) *уже детей на улице собирает?* — Федя: *Угу, как грибы* (3.6); **А.3.** Федя (перед сном): *Я хочу кефир прямо сейчас.* — Мама: *Я не могу его тебе прямо сейчас выдать.* — Федя: *Замуж?* — Мама: *Что «замуж»?* — Федя: *Выдать замуж* (3.2).

Б.1. Прабабушка: *Я купила вчера молоко, а оно свернулось.* — Даша: *Баб, оно что, ежик что ли?* (4.6); **Б.2.** Даша: *Баб, а что такое «расписание»?* — *Это определенное время, по которому поезд подходит к станции, чтобы один поезд другой не догнал.* — Даша: *А они что, в догонялки играют?* (5.0); **Б.3.** Даша: *Бабушка, а есть царство мертвых? Я мультфильм смотрела.* — Бабушка: *Люди, конечно, умирают. Но вот моя уже умершая бабушка меня охраняет. Я тоже, когда умру, буду вас охранять.* — Даша: *Ты не спеши, а мы пока милицией обойдемся* (6.6).

Все подчеркнутые глаголы неоднозначные, и теоретически любой асимметричный глагол (как и асимметричные слова другой частеречной принадлежности) обладает по причине наличия собственно языковой ассоциативной валентности текстопорождающей силой. Однако важны не потенциальные возможности того или иного асимметричного языкового знака, а его актуализация в реальных речевых произведениях. В речи взрослых синтагматический ассоциат активен в игровом режиме (загадки-шутки, каламбуры, остроты). При этом через общность предиката могут ассоциироваться имена любых его актантов. (Что общего между сплетнями и пылью? — Их собирают. Что общего между сплетницей и пылесосом? — Функция собирать: *По части сплетен твоя жена — пылесос*; из разговора.) В детской речи, как видим, через общность глагола *выдать* в (А.3.) прямой объект свободного сочетания ассоциативно контаминирован с наречием сочетания устойчивого.

В речевой деятельности детей более раннего возраста реплика в диалоге со взрослым может проистекать из невозможности совместить уже известный (буквальный, физический) смысл многозначного глагола с тем производным абстрактным значением, в котором он употреблен взрослым.

Мама: *Федька, баба завтра домой уедет, нас бросит.* — Федя: *Бах.* — Мама: *Нет, она нас не так бросит, она нас оставит.* — Федя: *Дя (да) (2.6); Дедушка (после долгих уговоров использует последний аргумент): Федя, нельзя ходить без штанов, а то девочки проявят к тебе повышенный интерес.* — Федя: *Какие девоцьки (девочки)?* — Дедушка: *Какие? Да их везде хватает.* — Федя: *Кто девоцек хватает?* (2.8).

Положение классической детской психологии о том, что ум ребенка — это «вовсе не ум маленького взрослого», а совершенно особая система мышления в ее развитии, подтверждается многочисленными исследованиями. Представляется, однако, важным сходство поведения асимметричных слов в речи детей и взрослых, а само наличие синтагматических ассоциатов в речи ребенка может служить показателем уровня развития его интеллекта.

Литература

- Гаспаров Б.М.* Язык, память, образ. — М., 1996.
Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. — М., 1968.
Пословицы. Поговорки. Загадки. — М., 1986.

Выражение оценки достоверности детьми дошкольного возраста

Оценка достоверности представляет собой оценку говорящим сообщаемого как *соответствующего / несоответствующего действительности / проблемного* с точки зрения его знаний о нем¹.

Для выражения данного типа оценки существует большое количество разнообразных языковых средств, в том числе просодические и паралингвистические. Но специализированным средством ее выражения в русском языке являются вводно-модальные слова (*наверное, кажется, действительно, конечно* и др.), вводно-модальные фразы (*я думаю, мне кажется* и др.) и словосочетания (*скорее всего, по всей вероятности* и др.).

Материалом нашего исследования послужили дневниковые записи и расшифровки записей спонтанной речи детей, собранные Фондом данных при лаборатории детской речи РГПУ им. Герцена, а также материалы Института физиологии им. И.П. Павлова РАН. В роли одного из основных информантов выступил Вася Ч., за речевым развитием которого велось лонгитюдное наблюдение. Возраст исследуемых детей от 1.10 до 7.0.

Результаты нашего исследования показали, что оценку сообщаемого как *достоверного — недостоверного — проблемного* ребенок способен произвести уже в возрасте 1.10–2.0 и выразить ее с помощью просодических и паралингвистических средств:

Лиза Е. (1.10.11) трогает матрас: *Мака?... Сяха! (Мокро?...Сухо!)*.

Специализированные средства выражения оценки достоверности, такие как вводно-модальные слова *наверное, думаю, кажется, конечно, действительно*, ребенок начинает использовать уже в возрасте 2.0–2.6. И хотя ему требуется некоторое время, чтобы овладеть их семантикой и употреблять их для выражения соответствующей оценки достоверности, мы отмечаем, что в возрасте 3.0–3.6 у ребенка может быть уже несколько слов, выражающих различную степень соответствия сообщаемого действительности:

¹ Данный тип оценки лежит в основе функционально-семантической категории эпистемическая модальность. Греч. *epistēmai* означает знать, а также полагать, думать.

Лиза Е. (3.2) ждет папу с работы: *Интересно, что мне папа принесет? Наверно, сырок. И йогурт. А может быть, чупа-чупс.*

Лиза Е. (3.3) услышала, как смеется папа: *Мама, что папа смеется? — Это он по телефону разговаривает. — Должно быть, со своим Пашей.*

С помощью вводно-модальных слов со значением оценки достоверности может быть выражен различный характер знания говорящего о сообщаемом (впечатление, логический вывод, логический вывод на основании перцептивной информации). Данную семантику ребенок способен усвоить и выразить с помощью соответствующих языковых средств около 4.6:

Вася Ч. (4.4) трогает свой лоб: *Кажется, я заболел.*

Вася Ч. (4.4) реагирует на мамину реплику «Не знаю, почему у меня так голова болит»: *Наверно, ты заболела, мама.*

Вася Ч. (4.2) видит на даче машину родителей девочки Маши рядом с ее домом: *К Маше родители приехали, видимо.*

Несколько позднее (ок. 5 лет) ребенок способен осознать субъективность своего знания или мнения о сообщаемой информации, что находит выражение в употреблении им предикатов знания, мнения и полагания:

Вася Ч. (4.10): *Кажется, стало теплее. Или мне это только кажется?*

Васю Ч. (4.10) мама спрашивает: 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.*

В последнем примере ребенок эксплицирует посылки, которые послужили ему основанием для логического вывода, а также аргументирует предпочтение одной гипотезы другой.

По мере совершенствования лексико-грамматической компетенции ребенка в его речи могут появляться вводно-модальные фразы оценки достоверности (после 5 лет):

Вася Ч. (5.10) *Мне кажется, я этого мальчика где-то видел.*

Вася Ч. (6.4) *У меня такое чувство, что случится что-то плохое.*

Вася Ч. (6.8) реагирует на реплику мамы «В зале, наверное, холодно»: *Вполне вероятно. Когда мы в прошлый раз там репетировали, мы не переодевались.*

Вася Ч. (7.0) о шахматном клубе: *Мы с мальчиком играли партию. Ну, конечно, он был старше меня. По всей вероятности, ему лет 7 или 8.*

В более старшем возрасте ребенок способен выразить оценку достоверности с помощью отдельного высказывания:

Вася Ч. (7.5) о завернутом подарке: *Там могла бы быть книга. Но такая версия кажется мне маловероятной.*

Таким образом, можно сделать вывод, что ребенок способен уже к 7 годам выразить семантическую вариативность оценки достоверности сообщаемой информации с помощью разнообразных языковых средств при условии богатой языковой среды, окружающей его.

Т. В. Шмелева (Великий Новгород)

Второй язык ребенка на фоне дихотомии язык/речь

Проблема овладения вторым языком, на первый взгляд, сугубо практическая, постоянно находится в сфере профессионального внимания практиков обучения и методистов, психологов и педагогов. Между тем слабая эффективность обучения детей иностранным языкам, медленное вхождение иноязычных детей в пространство русского языка школьного преподавания заставляют взглянуть на эту проблему чисто теоретически. При этом важно выявить принципы вхождения второго языка в языковое сознание ребенка, увидеть преимущества и сложности этого процесса в сравнении с аналогичными процессами с участием взрослых, определить типологию ситуаций «встреч» ребенка со вторым языком и соотнести их в плане предпочтительности для овладения им. Лингвистический подход к проблеме представляется не только необходимым, но и возможным, поскольку и практическая методика, и онтолингвистика уже располагают массой наблюдений и фактов, требующих лингвистического осмысления.

Одним их самых важных аспектов в таком рассмотрении представляется осмысление проблемы на фоне соссюрдовской дихотомии язык/речь с учетом всего того, что мы узнали о речи в последние десятилетия.

Общепризнанно принципиальное различие овладения вторым языком в ситуациях естественной (коммуникативной) и вторичной (учебной, образовательной) «встречи» с ним (в обоих этих случаях обычно говорят о двуязычии, что кажется неоправданным преувеличением). При этом практически общепризнано и то, что самая распространенная ситуация — овладения вторым языком в условиях школьного преподавания — оказывается самой нерезультативной. Большинство анализирующих ситуацию сходятся в том, что среди причин этого — фактор, который можно назвать «речевой невостремованностью»; многие считают его определяющим.

Это обстоятельство возвращает нас к пониманию отношений языка и речи. Важнейшее из них, отмеченное Соссюром, — первичность речи по отношению к языку («исторически факт речи всегда предшествует языку»; «речь необходима, чтобы сложился язык»). Уже

из этого с очевидностью следует, что успешность овладения языком зависит от эффективности организации речевой деятельности обучающихся. Неестественность учебной речи — учитель рассказывает и спрашивает, ученик слушает и отвечает — очевидна для всех; самый оптимистический подход — игровой, без этого остается рассчитывать только на знакомство с языком, а не овладение им.

Сложность ситуации увеличивается многократно, если помнить, что речь многофактурна, многосферна, предполагает весьма обширный репертуар речевых ролей и речевых жанров. С учетом этих параметров, дифференцирующих речь, становится ясно, почему так сложно организовать речевые ситуации, приближающиеся к естественным. Теоретические представления и опыт изучения иностранного языка в школе показывают, что изучать «язык вообще» — невозможно, и усилия, направленные на решение поставленной таким образом задачи, тщетны. Осваиваются фрагменты языка, которые обслуживают вполне определенные речевые ситуации в избранной фактуре, сфере, при четком определении речевой роли и в рамках определенного речевого жанра. Так в конечном итоге и происходит, когда учащиеся заучивают тексты на определенные темы и обучаются отвечать на вопросы по этому тексту (топики). Таков в реальности школьный иностранный язык (английский, например).

Сложность школьного иностранного языка в реальной практике состоит еще и в том, что наряду с овладением языком школьник обязан овладеть знаниями об устройстве изучаемого языка, то есть не только языковая, но и лингвистическая компетенция входит в круг его обязательств. Отметим, что при овладении родным языком момент вербально-логического осмысления его устройства практически отсутствует, ребенок не обладает опытом мыслить лингвистически.

Таким образом, система изучения иностранного языка в школе оказывается малоэффективной уже в силу того обстоятельства, что она построена лингвоцентрично и даже, можно сказать, лингвистикоцентрично. Обучение второму языку ставит вопрос о речеведческом осмыслении этой практики с особой остротой, недаром первыми развернулись к речи преподаватели иностранных языков, ставшие практиковать речеведение, которое они воспринимают как кальку с английского *speechology*. Разумеется, нельзя утверждать, что речеведческий подход исчерпывает все проблемы освоения второго языка, хорошо известно о психолингвистических и нейропсихолингвистических данных, выявляющих существо формирования язы-

ковой личности ребенка. Однако и пренебрегать речеведческим подходом кажется недальновидным.

Актуальность включения практики обучения языку школьника в сферу речеведческих исследований видится и с иных позиций. Дело в том, что многое из сказанного об изучении иностранного языка в школе вполне соотносимо и с изучением «русского школьного». Практика преподавания родного языка в школе осуществляется так же, как и иностранного, — лингвоцентрично и лингвистикоцентрично. Да и «русский школьный», с которым первоклассник встречается в своем первом классе, совсем не тот русский, который уже стал его родным. А иначе чем объяснить тот факт, что бойко лепечущие на переменах малыши становятся косноязычными, если вообще не онемевают в классе, особенно у классной доски?

Русский иных сфер (официальный, научный, деловой), иной фактуры (письменный), незнакомых еще речевых ролей (отвечающий, освещающий научный вопрос) и жанров — вот что приходится осваивать ребенку в школе. При этом он никогда не оказывается в ситуации человека, освоившего язык: в каждом классе его ждут новые предметы и/или новые учителя.

Однако самая большая сложность состоит в том, что русский школьный слабо соотносим с реальным, внешкольным опытом ребенка, в том числе и речевым. Что касается преподавания родного языка, здесь можно обсуждать проблему актуализации речевого опыта ребенка на занятиях по русскому языку, однако такая установка учителя (если она есть, что весьма проблематично) погашается необходимостью выполнить программу и дать нужные показатели. По отношению к другим предметам такая проблема если и стоит, то в весьма отвлеченном виде.

Все это позволяет говорить о том, что проблема второго языка школьника — гораздо шире, чем проблема иностранного языка. И если в случае с последним нужно обсуждать вопросы приобретения языкового и речевого опыта, то в первом — его трансформации, обогащения. Однако это не делает задачу простой, а ее решение — легким. Тем важнее поставить проблему в таком широком контексте и обсудить в максимально широком кругу специалистов разных направлений.

Литература

Шмелева Т.В. Так что же такое речь? // Речеведение: Научно-методические тетради. № 1. — Великий Новгород, 1999. — С. 5–16.

Шмелева Т.В. Принцип речевой востребованности // Современный учебник русского языка для иностранцев: теоретические проблемы и прикладные аспекты. Международная научно-практическая конференция 20–22 ноября 2002. МГУ им. М.В. Ломоносова: Тезисы докладов. — М., 2002. — С.159–161.

Шмелева Т.В. Речеведение // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева. — М., 2003.

Тексты — нарративы в ранней детской речи

Объектом нашего исследования являются монологические нарративные тексты, продуцируемые детьми раннего возраста, т.е. в возрасте до трех лет. Материалом служат фрагменты родительских дневников, входящих в Фонд данных при лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, а также расшифровки записей, фиксирующие общение детей и взрослых (в статье приводятся примеры из дневниковых записей речи Миши Т. в возрасте от 2.6 — 2—11).

Исследование коммуникативного строения форм диалогической речи заложило основы текстового подхода к интерпретации разговорных речевых произведений. Одним из функционально-смысловых типов текстовой организации речевой партии в диалоге является собственно нарратив, рассказ, повествование (в рамках исследования данные понятия являются синонимичными). В нарративных монологах детей в возрасте до трех лет выделяются две разновидности композиционной организации: «рассказ о себе», в котором Рассказчик одновременно исполняет роль одного из действующих лиц нарратива (*Тетья Миньку, ух! / Минька апам / Миньку тетя...да / Минька босе апам неа*), и «рассказ о других», в котором Рассказчик не фигурирует как персонаж нарратива (*Дедя вампу апам / Вампа Аня ноть / Аня дия! / Дедя вампу исе Аня*).

Рассмотрим несколько текстов и соотнесем их с известной теорией «точки зрения» (Виноградов, Успенский, Тодоров, Барт, Кожевникова, Падучева):

1 *Минька вампу чинить... Миньке юку ток! Буду босе неа!* «я делаю»нарративвоспоминание

2 *Минька! Мама ноть бип, ет бип неа, ноть токо. Опять мама ноть бип неа, мама Минька бяп опять... Ютче ноть мама...* «я видел»мемуарный нарратив

3 *Дилк хось шой. Дилк лапы шой. Дилк ет шой. Дилк сень ноть ам-ам!* (пересказывает сказку Р. Киплинга) «я слышал»нарратив-пересказ

Анализ композиции разговорных нарративов позволяет выделить базовые инвариантные компоненты ее прототипической структуры:

Зачин — представление исходной ситуации и действующих лиц — реплика 1 (*Пея мая, пазник*).

Экспозиция — описание обстановки и нормального хода события — реплика 2 (*Аня уся шаики купить*).

Осложнение — введение аномальной девиации, отклонения от обычного хода событий: реплики 3–10 (*Аня хотит питти / помусе Минька один(3) // Минька один (4) // Аня/ Минька зет Аню(5) // Подем / мама/ Аню зять (6) // Минька бу шаики босать(7) // Вейх (80 // Ух(9) // На гою апам(10)*).

Развязка — восстановление привычного хода события: реплики 11, 12 (*Аня сама идет(11) // Аня / дай Миньке шаик(12)*).

Оценка — передача мнения рассказчика о событиях и его роли в них: реализуется в оценочных фрагментах реплик 4, 9 и др.

Можно выделить следующие особенности детских нарративов.

- Максимальная компрессия нарратива, объясняемая как причинами содержательного свойства (меньшим объемом информации, меньшей расчлененностью отображаемых ситуаций), так и причинами формального свойства (недостаточным объемом лексикона и неполным владением синтаксическими структурами), сводит его событийное содержание скорее к усеченной структуре, но не лишает основных композиционных компонентов. Варианты усеченных структур детских нарративов могут быть различны, но фабульная рельефность нарратива сохраняется.

- Особенность оценочного компонента заключается в том, что он может выражаться на различных стадиях повествования и в детских текстах реализуется, прежде всего, в отдельных оценочных вкраплениях на уровне лексики, фразеологии, синтаксиса, а также интонации, поскольку формирование целых текстовых фрагментов с оценочной доминантой детям недоступно в силу известных причин (недоразвитие текстовой компетенции).

- Семантически и композиционно акцентированной позицией нарратива являются зачин и осложнение. Функция зачина — экспликация отправной точки, введение ситуации — сводится зачастую к позиционированию Рассказчика (представление себя в 3 лице, по имени) или невербальным жестам внимания, т.к. зачин стратегически значим для овладения вниманием Слушателя, для получения согласия на длительное удержание коммуникативной инициативы.

- Объем речевой партии Рассказчика в детском нарративе задается, с одной стороны, узким диапазоном вербализуемых событий, а с другой, отсутствием содержательной или экспрессивной доминанты нарратива. При этом фактором влияния, увеличивающим речевой объем нарратива, становится установка на поддержание контакта.

Содержание

Введение	3
<i>Абросова Е.В.</i> Усвоение в онтогенезе предложно-падежных конструкций, представляющих собой свернутую пропозицию	5
<i>Аввакумова Е.А., Рякина Н.А.</i> Становление фонетической системы (на материале речи одного ребенка)	8
<i>Асташова Е.В.</i> Экспериментальные методики в исследовании коммуникативной компетенции детей	12
<i>Ахапкина Я.Э.</i> От настоящего актуального к настоящему вневременному: дифференциация разновидностей темпоральной семантики	16
<i>Ачимова А.Е.</i> Глагольные формообразовательные инновации в речи детей 5–7 лет (на материале английского языка)	18
<i>Балашова Л.В.</i> Метафора и языковая картина мира школьника: сопоставительный аспект (на материале ученического жаргона XIX и XX вв.)	21
<i>Богомазов Г.М.</i> Роль слога в деятельности правого и левого полушария в процессе усвоения родного языка ребенком	23
<i>Бондаренко А.А., Бурыкин А.А.</i> Обучение детей чтению и письму в контексте функций языка и стратегий языкового поведения	31
<i>Воейкова М.Д.</i> Грамматические функции диминутивов (ранние этапы)	35
<i>Гаврикова Э.О.</i> К вопросу о тайных детских языках	39
<i>Гиржева Г.Н.</i> К вопросу об описании речевой деятельности ребенка	42
<i>Гридина И.Н., Громова О.Е.</i> Современные подходы к разработке методического обеспечения для занятий с детьми раннего возраста	49
<i>Дементьев В.В.</i> Соревновательные и несоревновательные игры детей как формализация языка и коммуникации	51
<i>Демьяненко С.Д.</i> Дифференцирование старшими дошкольниками коммуникативных единиц языка как способ рефлексии над языком	53
<i>Доброва Г.Р.</i> Возрастная социолингвистика: к постановке вопроса	57
<i>Доброва Г.Р., Королев В.Д.</i> Усвоение детьми раннего возраста слов релятивной семантики: к вопросу о валидности Мак-Артуровского опросника	65
<i>Еливанова М.А., Метелева Н.К., Семушина В.А.</i> Освоение детьми раннего возраста локативных синтаксем	69
<i>Елисеева М.Б., Вершинина Е.А.</i> Мак-Артуровский опросник как источник сведений о речевом развитии ребенка	72
<i>Жуковская Ю.Г.</i> Специфика распознавания родного и иностранного языка младшими школьниками в условиях предъявления аудиозаписи	77

<i>Завадская Я.В.</i> Употребление опционального инфинитива для выражения побуждения в ранних высказываниях Жени Г. (в возрасте до трех лет)	81
<i>Завалко Е.А.</i> Особенности усвоения этикетных формул на ранних этапах речевого развития (на материале наблюдений за собственным ребенком)	85
<i>Исенина Е.И.</i> Антропоцентрический подход к анализу диалога в онтолингвистике	88
<i>Итигина М.Л.</i> Взаимосвязь слоговой структуры слова и объема активного словаря в речи детей 2–3 лет: к вопросу об объективности Мак-Артуровского опросника как метода исследования	90
<i>Кабина Е.С.</i> Некоторые особенности освоения семантической категории посессивности англоязычными инофонами (опыт пилотного эксперимента)	93
<i>Казаковская В.В.</i> Ранний диалог: этапы, предпосылки, факторы развития	97
<i>Калмыкова Л.А.</i> Рефлексия над языком как проявление у дошкольников бессознательного контроля речи	100
<i>Калтыгина М.А.</i> Учебники начальной школы и детское двуязычие	103
<i>Князев Ю.П.</i> Первые союзы и вопросительно-относительные слова в детской речи	106
<i>Краснощечкова С.В.</i> Особенности референции местоимений 3 лица в детской речи (по результатам эксперимента)	108
<i>Круглякова Т.А.</i> Дошкольник как «наивный» стихотворец	111
<i>Крючкова Д.С.</i> К вопросу о восприятии, освоении и языковом выражении темпоральных отношений детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями	115
<i>Кузьмина Т.В.</i> Грамматическое варьирование в ранней детской речи	118
<i>Кулакова Н.И.</i> Пополнение лексикона у детей от 11 до 30 месяцев (на примере усвоения тематической лексики)	121
<i>Лемяскина Н.А.</i> Метакоммуникативный аспект описания языковой личности младшего школьника	123
<i>Литовский В.Ф.</i> Письменная речь, «выращиваемая» школьником, и диалогические основания современной школы	126
<i>Лысакова И.П.</i> Русский язык как неродной в петербургской школе	128
<i>Мальцева Н.Г.</i> Раннее изучение иностранного языка как формирующийся билингвизм	133
<i>Маркус Д.</i> Как образуют, выбирают и классифицируют дети в латышском языке	137
<i>Месеняшина Л.А.</i> Письменная речь: acquisition или learning?	139
<i>Мошиņикова Д.А.</i> Некоторые особенности речи детей на раннем этапе развития билингвизма	142
<i>Овчинникова И.Г.</i> Эволюция повествования: результаты лонгитюдных наблюдений за детьми от 6 до 13 лет	144

<i>Павлова Н.П.</i> Частный случай чтения	146
<i>Панфилова Е.Н.</i> Количественность как объект онтолингвистики	149
<i>Петрова А.А.</i> Интонационная реализация коммуникативного задания и коммуникативной установки в онтогенезе	152
<i>Петрова В.А.</i> Гендерные особенности усвоения грамматики английского языка младшими школьниками	154
<i>Петрова Т.И.</i> «Языковое существование» ребенка в зеркале ролевой игры	158
<i>Петрова Ю.Н., Рогожкина Г.С.</i> Освоение детьми-билингвами количественно-именных сочетаний	164
<i>Росийчук Т. А.</i> Письменная речь и две модели внутренней речи	168
<i>Румянцева И.М.</i> К вопросу о формировании просодического «облика» речи	170
<i>Свистунова Т. И., Черниговская Т. В., ГорК.</i> Особенности усвоения русской глагольной морфологии детьми в свете дискуссий об организации ментального лексикона (экспериментальное исследование)	172
<i>Сизова О.Б.</i> Последовательность появления механизмов грамматического оформления высказывания при нормальном и отклоняющемся развитии языковой системы	176
<i>Скобликова Е.С.</i> Из эпистолярных откликов неопубликованных отзывов на работы А.Н. Гвоздева по детской речи (к 115-летию со дня рождения А.Н. Гвоздева)	179
<i>Степанова Т.В.</i> Лексическая компетенция: способы измерения	184
<i>Стоярова Э.И., Ляксо Е.Е.</i> Сравнение речевого развития детей, воспитывающихся в семье и в Доме ребенка	186
<i>Сударева О.Г.</i> Освоение темпоральных отношений (по данным Мак-Артуровского опросника)	190
<i>Ткаченко Е.С., Черниговская Т.В.</i> Воспитание двуязычных детей: особенности усвоения глагольной морфологии двуязычными норвежско-русскими детьми	193
<i>Харченко В.К.</i> «Методом сплошной выборки», или линейная фиксация детских непопаданий	196
<i>Харченко Н.В.</i> Лингвистические особенности рассуждений детей старшего дошкольного возраста (на материале речи украиноязычных детей)	199
<i>Цейтлин С.Н.</i> Конструирование грамматики (морфологии)	204
<i>Чернейко Л.О.</i> Синтагматический ассоциат как текстопорождающий фактор детской речи	209
<i>Швец В.М.</i> Выражение оценки достоверности детьми дошкольного возраста	212
<i>Шмелева Т. В.</i> Второй язык ребенка на фоне дихотомии язык/речь	215
<i>Ярвенко Э.В.</i> Тексты — нарративы в ранней детской речи	219

ДЛЯ ЗАМЕТОК