

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА

ЛАБОРАТОРИЯ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

КАФЕДРА ЯЗЫКОВОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕБЕНКА

МЕЖВУЗОВСКИЙ ЦЕНТР

БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2018

МАТЕРИАЛЫ ЕЖЕГОДНОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
20—23 МАРТА 2018 ГОДА
САНКТ-ПЕТЕРБУРГ



ИВАНОВО • ЛИСТОС • 2018

УДК 81'232

ББК 88.8

П78

П78 **Проблемы онтолингвистики — 2018.**

Материалы ежегодной международной научной конференции. 20–23 марта 2018, Санкт-Петербург / РГПУ им. А. И. Герцена, кафедра языкового и литературного образования ребенка, лаборатория детской речи, межвузовский центр билингвального и поликультурного образования; редкол.: Т. А. Круглякова (отв. редактор), Т. А. Ушакова, М. А. Еливанова, Т. В. Кузьмина. — Иваново: ЛИСТОС, 2018. — 520 с.

ISBN — 978-5-905158-96-4

В сборник вошли материалы международной конференции, приуроченной к юбилею основоположника Санкт-Петербургской школы онтолингвистики профессора С. Н. Цейтлин. В докладах участников конференции – лингвистов, физиологов, логопедов, преподавателей русского языка в российских и зарубежных школах – прослеживаются основные направления современных онтолингвистических исследований: рассматриваются вопросы становления грамматической системы ребенка, освоения словарного состава языка, овладение звуковой стороной речи, освоение чтения и письма, становление коммуникативной и текстовой компетенции ребенка. Авторы сборника исследуют становление речи в условиях атипичного развития ребенка. Анализируется формирование языковых систем в условиях билингвизма.

Книга адресована лингвистам, логопедам, специалистам в области физиологии речи, методистам по развитию речи и преподаванию русского языка.

УДК 81'232

ББК 88.8

ISBN — 978-5-905158-96-4

© Коллектив авторов, 2018.

ОНТОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ

Т. А. Круглякова

Санкт-Петербург, Россия

tkrugljakova@yandex.ru

Из истории онтолингвистических исследований в России. К юбилею профессора Стеллы Наумовны Цейтлин

С момента появления первых упоминаний о речи ребенка в отечественной науке прошло не больше ста пятидесяти лет. И, хотя полтора века, безусловно, не могут считаться солидным возрастом для научного направления, за эти годы специалисты значительно продвинулись на пути постижения тайны овладения речью: уже многое известно о том, как ребенок осваивает звуковой строй языка, какими темпами и путями идет пополнение его словаря, как выстраивается грамматическая система, как дети овладевают различными жанрами монологической и диалогической речи, осваивают чтение и письмо и многое другое.

На первых порах речь детей привлекала внимание тех, кто был непосредственно заинтересован в ее успешном развитии. Родители вели дневники, отмечая особенности языкового развития ребенка с самых первых дней его жизни. В 1906 г. в газете «Речь» напечатал статью «О детском языке» молодой журналист К. И. Чуковский, начиная многолетнюю работу по собиранию «детских речений» из разных уголков огромной страны. Учителя тщательно хранили сочинения своих учеников и размышляли над путями совершенствования их речи.

Накопленный материал ждал не только практического применения, но и теоретического осмысления. И это не заставило себя ждать. Концепция развития детского языка и мышления, созданная в начале XX столетия отечественными психологами – Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и другими, легла в основу многих современных российских и зарубежных исследований речи детей. Делая ретроспективный обзор исследований речи ребенка, Н. М. Мосина пишет: «Важность изучения детской речи прежде всего вытекает из того, что она является основным и наиболее удобным источником для выяснения законов умственного развития ребенка, дает разнообразные и точные данные о характере его мышления» (Мосина 2003: 160).

О детской речи как об «уникальном свидетельстве для наук о человеке» говорит в учебнике «Психолингвистика» Р. М. Фрумкина (Фрумкина 2001), настаивая на том, что, какое бы изначальное образование ни имел специалист в области речи детей, в основном он опирается на известные всему миру работы психологов – Л. С. Выготского и его последователей. Но вполне ли справедливы такие оценки?

Одновременно с появлением первых публикаций детских записей языковеда начинают привлекать материал речи детей к лингвистическим штудиям, желая получить сведения не о развитии речи и интеллекта ребенка, а о строении и функционировании человеческого языка. Показательно, например, что видный представитель казанской лингвистической школы В. А. Богородицкий в очерке «Изучение малограмотных написаний», опубликованном в 1881 году, рассуждает о важности изучения ошибок учеников в письменной речи, утверждая, что этот материал поможет, во-первых, дополнить и уточнить диалектологические наблюдения, во-вторых, будет способствовать изучению древних написаний, подчиняющихся тем же законам, и лишь в последнюю очередь указывая на то, что изучение малограмотных написаний может быть полезно и в педагогическом отношении (Богородицкий 2011: 84).

На какие вопросы помогали получить ответы размышления над речью детей? А. А. Потебня в книге «Мысль и язык» (1862), развивая учение о слове как единстве звука и значения, неоднократно обращается к способам самовыражения, к которым прибегает дитя (Потебня 1993). И. А. Бодуэн де Куртенэ полагает, что дети проявляют стремление к языковым изменениям, и именно по их речи можно судить об основных направлениях грядущего языкового развития (Бодуэн де Куртенэ 1963: 350). На «отрицательном языковом материале», в том числе – на данных речи детей, Л. В. Щерба строит грамматическую концепцию, базирующуюся на представлении о том, что грамматика представляет собой объективную языковую действительность, управляющую нашей речью (Щерба 2004: 48). Р. О. Якобсон считает, что материал речи детей может способствовать уяснению упорядоченных языковых законов, «регулирующих как функционирование языков мира, так и процессы их усвоения детьми» (Якобсон 1985: 414).

Одним из самых масштабных изысканий в области детского языка стало предпринятое А. Н. Гвоздевым фундаментальное исследование речи сына. Ценность для будущих исследователей детской речи представляют и сами тщательные записи, снабженные комментариями внимательного и квалифицированного наблюдателя, и теоретические работы, созданные на материале этих записей, в том числе докторская диссертация «Формирование у детей грамматического строя русского языка» (1943) и монография, написанная на ее основе. И хотя специалисты в области развития и коррекции речи долгие годы строили свою работу, опираясь на выводы, сделанные А. Н. Гвоздевым, его труды остаются в первую очередь трудами лингвистическими. В связи с этим нельзя не отметить высокую оценку

гвоздевых работ, данную, по свидетельству А. А. Гребнева, А. В. Исаченко и Р. О. Якобсоном: «Работа <А. Н. Гвоздева> по развитию речи у ребенка – это уникальный классический труд в мировой лингвистической литературе» (цит. по Скобликова 2012: 36).

В 1928 г. в журнале «Родной язык и Литература в трудовой школе» публикуется статья А. Н. Гвоздева, в которой исследователь обращает внимание на ту ценность, которую представляет для языковеда материал речи детей: «Усвоение родного языка по отношению ко многим группам языковых явлений проходит со строгой закономерностью и характеризуется у разных детей одними и теми же чертами; и это подтверждает мысль о том, что усвоение родного языка определяется такими общими психофизиологическими условиями, которые действуют единообразно у всех людей и которые поэтому кладут свой отпечаток и на структуру языка» (Гвоздев 2007: 9). Таким образом, изучая пути освоения родного языка, следует стремиться постичь и типологические особенности человеческого языка, и причины, приводящие к существованию этих особенностей.

Несмотря на масштабность заявленных задач, традиция изучения детской речи с лингвистической точки зрения оказывается прерванной на долгие годы, о чем свидетельствуют голоса историков науки (см., например, Мосина 2003: 160; Prucha 1974), обращавшихся в обзорах исследований речи ребенка, в первую очередь, к трудам психологов и педагогов.

Последняя четверть XX века ознаменовалась новым всплеском интереса лингвистов к материалам речи детей. Бурное развитие теоретических построений на базе материала детской речи позволило В. Б. Касевичу так определить место онтолингвистики среди других наук о языке: «Есть все основания утверждать, что (успешный) итог работы онтолингвиста есть необходимая предпосылка (успешной) работы лингвиста – и в этом смысле оказывается, что онтолингвистика занимает центральное место в исследованиях языка» (Касевич 2009: 43).

Важную роль в развитии исследований речи русского ребенка в конце XX – начале XXI в. сыграли труды доктора филологических наук профессора Стеллы Наумовны Цейтлин.

С. Н. Цейтлин окончила историко-филологический факультет МГПИ им. В. И. Ленина. Ее диссертационное исследование «Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика» (Цейтлин 1972) было выполнено под руководством проф. А. В. Бондарко в ЛГПИ им. А. И. Герцена, а в 1969 г. С. Н. Цейтлин начала преподавать на кафедре русского языка Герценовского института. Работа в педагогическом институте заставляла исследовательницу искать точки пересечения интересов языковедов и педагогов. С. Н. Цейтлин вела лингвистический кружок, на заседаниях которого вместе со студентами анализировали книгу К.И. Чуковского «От двух до пяти» и на основе забавных глав этой книги делали серьезные выводы о путях освоения языка ребенком и о особенностях устройства и функционирования самого языка. Работала с архивами

К. И. Чуковского, прислушивалась к речи маленькой дочери и начала собирать собственную коллекцию детских инноваций, которая легла в основу будущего Фонда данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и Института лингвистических исследований – крупнейшего в мире собрания видео-, аудио-, дневниковых записей речи русскоязычных детей. Сегодня материалы фонда открыты для исследователей, часть из них опубликована (Детская речь... 1993; Речь русского ребенка 1994, От нуля до двух 1997; От двух до трех 1998). На основании данных фонда и личной картотеки С. Н. Цейтлин были подготовлены словари детской речи, статьи которых содержат подробный лингвистический комментарий, раскрывающий природу детских инноваций (Говорят дети... 2000, Словарь словообразовательных инноваций 2006). Оценивая работу фонда, Г. А. Золотова писала о том, что С.Н.Цейтлин и ее коллегами собраны «бесценные материалы, которые используются не только для описания детской речи, но и для построения общетеоретических грамматических концепций», «ценнейший материал для понимания законов функционирования языковой системы» (Из поздравлений 2011: 21).

На материале лингвистического анализа фактов детской речи в 1989 г. С. Н. Цейтлин защитила докторскую диссертацию «Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка)». Многие положения диссертации легли в основу монографии «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи» (Цейтлин 2009).

В диссертации и монографии С. Н. Цейтлин анализируются начальные стадии освоения ребенком русского языка, формирование грамматического компонента его языковой системы. По мнению исследовательницы, ребенок самостоятельно конструирует систему родного языка, и на первых порах эта временная система может отличаться от языковой системы взрослого носителя. В рецензии на книгу Е. С. Скобликова отмечала, что С. Н. Цейтлин показала значимость и масштабность отрицательного языкового материала, роль которого, как и указывал Л. В. Щерба много лет назад, все еще остается недооцененной (Скобликова 2010: 54).

Анализ особенностей индивидуальной языковой системы ребенка позволяет получить новое знание о характере основных грамматических категорий (например, категории рода, числа и падежа существительных, глагольных категорий вида, времени), способах и моделях слово- и формообразования и их продуктивности, о потенциях, заложенных в грамматической системе и их соотношении с особенностями нормативных вариантов, о соотношении в языке прототипических и непрототипических единиц и др.

Обсуждая теоретическую значимость исследования С. Н. Цейтлин, Е. С. Скобликова отмечала, что детские инновации «обнажают значимость глобальных противопоставлений в триаде Э. Косериу «система языка – норма – речь» (Скобликова 2010: 58), подтверждают справедливость «широкого использования термина «грамматика» по отношению

к совокупности грамматических средств и моделей словоизменения и морфологического словообразования» (Там же: 59), позволяют выявить специфику «отдельных грамматических категорий и формальных грамматических классов», так как темпы их усвоения непосредственно связаны с уровнем систематизированности в языке (там же). Все это позволяет Е. С. Скобликовой сделать вывод о том, что данные, полученные С. Н. Цейтлин на материале детской речи, «могут плодотворно использоваться в языковедческих вузовских курсах, а исследования в этой области заслуживают быть самостоятельной сферой изучения в академических научных учреждениях» (там же).

В 1991 г. благодаря труду, научному и организаторскому таланту С. Н. Цейтлин на факультете дошкольного воспитания возникла кафедра детской речи. Здесь был разработан курс детской речи, который теперь преподается не только в РГПУ им. А. И. Герцена, но и в СПбГУ, СПбГПУ (Педиатрическом университете), МГУ, МПГУ, РГГУ, университетах Архангельска, Барнаула, Владивостока, Орла, Перми, Саратова, Тюмени, Череповца. Онтолингвистика входит в набор специальностей по филологическому образованию (№ 021717).

С. Н. Цейтлин – автор первого в России учебника по онтолингвистике «Язык и ребенок: Лингвистика детской речи» (Цейтлин 2000), 2-е его издание «Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка» (М., 2017). В пособии рассматривается процесс освоения ребенком как грамматических категорий, так и звуковой стороны речи, синтаксических конструкций, формирование словаря, объясняются закономерности слухового восприятия речи, обсуждаются типы ошибок в письменной форме речи. Однако книга обращена не только к студентам, но и как многие классические учебники по языкознанию продолжает служить уже «взрослым» исследователям языка.

Одно из самых известных пособий по детской речи – книга С. Н. Цейтлин «Речевые ошибки и их предупреждение» – адресовано школьным учителям. Написанная в 1982 г., книга выдержала массу переизданий в Москве и Санкт-Петербурге (последнее – 2013 г.) и является настольной для многих преподавателей русского языка. В ней рассматриваются отклонения от действующих языковых норм, типичные как для устной, так и для письменной речи школьников, описываются словообразовательные, морфологические, синтаксические, лексические, фразеологические ошибки, что соответствует расположению материала школьных учебников русского языка. Внимание к трудностям, которые испытывает ребенок, осваивая язык, позволяет С.Н. Цейтлин построить обсуждение методических вопросов (способов дифференциации ошибок, основных принципов и приемов их предупреждения и исправления) на новых основаниях и указать на необходимость уточнения грамматических описаний и словарных формулировок.

В 1993 г. была организована лаборатория детской речи, и ее заведующей с первого дня и по настоящий момент является С. Н. Цейтлин. В лаборатории разрабатывается широкий круг проблем, связанных

с конструированием ребенком системы родного языка в норме и при речевой патологии, формированием языковых систем в ситуации двуязычия. В 1994 году на базе лаборатории начались заседания постоянно действующего семинара по онтолингвистике, который после создания в 1998 году Петербургского лингвистического общества получил статус одной из его секций. Семинар связывает ученых России с важнейшими научно-исследовательскими центрами за рубежом, функционирует филиал семинара в Череповецком университете.

На заседаниях семинара обсуждались работы многочисленных учеников С. Н. Цейтлин. Профессор Цейтлин выступила в роли научного консультанта при подготовке двух докторских диссертаций (Г. Р. Доброва «Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства)» (2006), Н. В. Гагарина «Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи» (2008)). Под ее руководством было защищено 16 кандидатских диссертаций, посвященных самой широкой проблематике: вопросам восприятия и воспроизведения текстов, способам передачи звучащей речи на письме, выражению модальных отношений, освоению семантики качественных прилагательных, специфике освоения местоименного дейксиса, категории числа и падежа существительных, становлению синтаксических конструкций в ранней детской речи. В конце 2012 г. под руководством С. Н. Цейтлин в Стокгольмском университете была защищена докторская диссертация Н. Рингблом, посвященная речи русско-шведских билингвов.

Одна из основных форм работы семинара – организация международных конференций «Проблемы онтолингвистики», которые ежегодно проходят в РГПУ на протяжении вот уже почти четверти века. На ежегодные весенние конференции в Петербург приезжают лингвисты и психолингвисты из российских городов от Архангельска до Владивостока, а также из Беларуси, Болгарии, Германии, Израиля, Испании, Казахстана, Кипра, Китая, Латвии, Литвы, Нидерландов, Польши, Украины, США, Чехии, Швеции, Эстонии. Круг проблем, обсуждаемых на конференциях, ежегодно расширяется: формирование грамматического компонента языковой системы, становление семантических категорий в речи, освоение чтения и письма, проблемы восприятия речи, в том числе художественного текста, овладение словарем и вопросы строения ментального лексикона ребенка, метаязыковая деятельность детей, особенности речи, обращенной к маленькому ребенку и др. Кроме «классического» возраста – от двух до пяти – докладчики обсуждают коммуникацию на ранних стадиях освоения речи, особенности речи школьников и студентов, типичные ошибки в русской речи взрослых иностранцев и носителей языка.

В конце 90-х годов стало очевидным, что научные исследования, проводившиеся С. Н. Цейтлин и ее коллегами, имеют свой предмет, особые цели и задачи, собственную методологическую базу. На одной из ежегодных конференций по детской речи С. Н. Цейтлин предложила назвать

новую науку онтолингвистикой, и этот термин прочно вошел в современный научный обиход.

Результаты фундаментальной науки, одной из отраслей которой является онтолингвистика, оказались востребованными в практике преподавания: на занятиях по развитию речи в детском саду и школе, при работе с детьми, страдающими речевым дизонтогенезом, и учащимися, осваивающими русский язык как второй родной и иностранный, в выстраивании семейного общения с ребенком. Л. В. Щерба писал: «Надо сказать, что практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию. Однако <...> надо всячески подчеркнуть справедливость и обратного: развитая лингвистическая теория не только обосновывает дерзания отдельных практиков, но и оплодотворяет их мысль, открывая им новые горизонты» (Щерба 2003:13).

Статьи и учебники С. Н. Цейтлин становятся настольными книгами многих преподавателей русского языка именно благодаря глубине и тщательности лингвистического анализа особенностей речи русскоязычного ребенка и ребенка, осваивающего русский язык как второй или неродной. В этом смысле показательна реплика на странице в фейсбук преподавателя русской школы в Вашингтоне Н. Н. Колодиной: «Стелла Наумовна Цейтлин – must read для всех, кто занимается речью детей». О ценности исследований С. Н. Цейтлин для учителя русского языка замечательно написал известный языковед, главный научный сотрудник Института русского языка им. В. В. Виноградова Г. А. Золотова: «Особенность вашей кафедры в том, что она образована не на психолого-педагогической базе, а на лингвистической, в том, что вы развиваете именно онтолингвистику, которая позволяет увидеть язык в его становлении, увидеть глазами лингвистов, которые могут соединить конкретные наблюдения с общеязыковыми теоретическими обобщениями» (Из поздравлений 2011: 21).

Рассматривая путь, пройденный наукой о детской речи, Ю. П. Князев отмечает, что между различными подходами к детской речи (психологическим и лингвистическим, взглядом на детскую речь с позиций сложившейся языковой системы взрослых и с позиций постоянно развивающейся системы ребенка) нет непримиримого противоречия (Князев 2006: 178). Современная лингвистика детской речи – это одновременно и наука о языке, и наука о ребенке, о становлении его мышления, и ее междисциплинарный характер открывает разнообразные возможности для приложения полученного знания, востребованного и для теоретических построений и для практики описания языка и преподавания языков.

Литература

Богородицкий В. А. Изучение малограмотных написаний // Богородицкий В. А. Очерки по языковедению и русскому языку. М., 2011. С. 83–91.

Бодуэн де Куртене И. А. Некоторые из общих положений. Из «Словаря С. А. Венгерова» (1897) // Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М., 1963. С. 349–351.

Гвоздев А. Н. Значение изучения детского языка для языкознания // Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. С. 9–30.

Говорят дети: Словарь-справочник детских речевых инноваций» /Под ред. С.Н. Цейтлин. СПб., 2000.

Детская речь. Тексты, дневники, наблюдения. СПб., 1993.

Из поздравлений, поступивших в адрес кафедры детской речи в день ее двадцатилетия // Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции. СПб., 2011. С. 13–29.

Касевич В. Б. Онтолингвистика как центральный раздел языкознания // Проблемы онтолингвистики – 2009. Материалы международной научной конференции. СПб., 2009. С. 39–47.

Князев Ю. П. Онтолингвистика и «просто» лингвистика // Третья конференция по типологии и грамматике. Материалы. СПб., 2006. С. 178–186.

Мосина М. Н. История изучения детского языка в России и за рубежом // Интеграция образования. 2003. № 4. С. 160–166.

От двух до трех: Дневниковые записи», СПб., 1998.

От нуля до двух: Дневниковые записи. СПб., 1997.

Потебня А.А. Мысль и язык. Киев, 1993.

Речь русского ребенка. Звучащая хрестоматия. Приложение № 4 к Бюллетеню Фонетического Фонда русского языка». СПб., 1997.

Скобликова Е. С. К 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева (1892–1959) // Проблемы онтолингвистики – 2012. Материалы международной научной конференции. СПб., 2012. С. 25–36.

Скобликова Е. С. С. Н. Цейтлин «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи» // Известия РАН. Сер. Литературы и языка. 2010. Т. 69. № 6. С. 54–60.

Словарь детских словообразовательных инноваций / Автор-составитель С.Н. Цейтлин. СПб., 2006.

Фрумкина Р. М. Психоллингвистика. М., 2001. Код доступа: [bookap.info/book/frumkina_psiholingvistika/gl42.shtml].

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

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

Цейлин С. Н. Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1972.

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

Щерба Л. В. Очередные проблемы языковедения // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М., 2004. С.48–51.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: общие вопросы методики. СПб., 2003.

Якобсон Р. О. Лингвистика в ее отношении к другим наукам // Якобсон Р. О. Избранные работы. М., 1985. С. 369–420.

Prucha J. Research on child language in East European countries // Journal of Child Language. 1974. № 1. P. 77–88.

С. Н. Цейтлин

Санкт-Петербург, Россия

stl2006@list.ru

Речь ребенка: стремление к идеалу¹

Языковая система ребенка, выявляемая в его собственной речи, а также в особенностях восприятия им речи взрослого, может рассматриваться в виде своего рода зеркала, в котором отражается языковая система «взрослого» языка, к постижению которого стремится ребенок. Все яснее становится, что пренебрегать результатами этого естественного эксперимента, поставленного самой природой, по крайней мере, легкомысленно. Классики отечественной лингвистики В. А. Богородицкий, Н. В. Крушевский, И. А. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, А. Н. Гвоздев, А. А. Реформатский, С. Д. Кацнельсон и многие другие обращались к фактам детской речи, в первую очередь – к детским слово- и формообразовательным инновациям, для доказательства ряда теоретических положений. О важности изучения детской речи часто говорят и пишут современные лингвисты Ю. П. Князев, С. А. Крылов и многие другие. Выступая на одной из наших конференций, В. Б. Касевич в докладе, который носил знаменательное название «Онтолингвистика как центральный раздел языкознания», обозначил две основные задачи, стоящие перед этой наукой: «Роль данных, относящихся к овладению языком, для решения теоретических вопросов лингвистики признавалась неоднократно (см., например, Щерба 1974). Но чаще всего речь шла о вспомогательных аргументах в пользу того или иного решения в области «взрослой» грамматики. Такого рода свидетельства, безусловно, нельзя недооценивать. Однако подобные решения никак не отменяют глобальную самостоятельную задачу: построить динамическую модель становления системы языка, которая и стоит перед онтолингвистикой. Таким образом, во-первых, онтолингвистика объясняет, *почему* данный язык (как он явлен нам в речевой деятельности соответствующего этноязыкового коллектива) обладает данной структурой, а, во-вторых, описывает, *как*, за счет и в результате чего он эту структуру приобрел» (Касевич 2009: 44–45).

Задача построения динамической модели языка действительно является первоочередной задачей онтолингвистики, при этом важно отметить, что эта модель конструируется прежде всего самим ребенком, хотя и в неявном виде, ибо он сам является творцом своего собственного

¹ Исследование осуществляется при поддержке РФФ, проект «Механизмы усвоения русского языка и становления речи на ранних этапах развития ребенка».

индивидуального языка со всеми известными его компонентами: фонологическим, лексическим, морфологическим, синтаксическим, дискурсивным, письменно-речевым¹. Задача лингвиста – выявить и описать эту динамику применительно к каждому из компонентов (модулей). Важно при этом, что, постигая эту динамику, лингвист получает драгоценную возможность увидеть язык в новом и иногда неожиданном свете.

Интересно, что в языках со сложной флективной морфологией, подобных русскому языку, дети овладевают способами морфологического маркирования лексем гораздо раньше, чем в языках с бедной морфологией, что на первый взгляд кажется парадоксом. Очевидно, это объясняется огромной ролью инпута, т. е. речи носителей языка, которую неустанно на бессознательном уровне анализирует ребенок, а также дарованными природой удивительными способностями ребенка раннего возраста, позволяющими ему осуществлять эту деятельность². Способность к бессознательным обобщениям – великая привилегия детства. Самое трудное для иностранца в русской морфологии, основанной на правилах, которые подчас невозможно сформулировать даже лингвисту, – выбор вида глагола или падежа существительного – достаточно легко осваивается маленьким ребенком, опирающимся на собственный речевой опыт.

Каждый ребенок способен сформировать свой индивидуальный язык, который строится по образцу языка взрослых, но при этом на любом этапе своего развития в значительной степени от языка взрослых отличается. Именно анализ этих различий позволяет увидеть основные характеристики нашего «взрослого» языка. В докладе внимание предполагается сосредоточить именно на этих характеристиках. В качестве возрастного этапа выбираем период, обозначенный К. И. Чуковским как период «от двух до пяти». К двум годам обычно уже достаточно четко сформированы основные лексико-грамматические классы: существительные, глаголы, прилагательные, освоены морфологические категории, основанные на противопоставлении граммем, ребенок владеет способами построения словоформ, сначала без учета вариантов (трех типов склонения существительных, двух типов спряжения глаголов), однако к середине указанного периода овладевает уже и этим. Он уверенно пользуется предлогами в сочетании с нужными падежами, что обычно представляет серьезную трудность для инофона и, как это ни кажется странным, в 99% из ста, строя высказывание, всегда умело выбирает глагол нужного вида (совершенного или несовершенного), что также всегда очень сложно для инофона. Однако, хорошо владея правилами выбора языковой единицы, ребенок зачастую неверно, т. е. не

¹ Обычно считается, что самостоятельно ребенок может постигнуть правила устной речи, но не правила ее фиксации на письме. Однако наблюдения показывают, что даже большую часть орфографических правил мы в состоянии освоить самостоятельно в процессе чтения. Это фактически отмечал уже А. Н. Гвоздев.

² По данным нейробиологов, количество нейронных связей, осуществляющихся в мозгу ребенка раннего возраста (около 2 млн. в одну секунду), существенно превосходит количество данных связей у взрослого человека.

тем способом, который принят в языке взрослых, конструирует словоформы. Появление словоизменительных инноваций является неоспоримым свидетельством того, что в ментальной грамматике ребенка уже присутствуют определенные правила конструирования, которые он извлек из воспринимаемого им речевого инпута. Первые словоизменительные инновации можно встретить уже у детей 18–20 месяцев. Инновации в области существительных связаны по большей части с унификацией основы: сохранением того же места ударения в косвенных падежах, которое свойственно базовой форме (*стОла* вм. *стола*), сохранением беглой гласной (*кусоки* вм. *куски*; *ветеру* вм. *ветру*), устранением чередования согласных (*ухи* вм. *уши*), игнорированием наращений основы. Глагольные словоизменительные инновации заключаются, как правило, в изменении способа координации закрытой и открытой основы (*плакаю* вм. *плачу*, *снимить* вм. *снять*). Подавляющая часть ненормативных словоформ является вариантом существующей в языке словоформы, возможной с точки зрения глубинной языковой системы, но забракованной языковой нормой. Знаменательна повторяемость словоизменительных инноваций у большинства разных детей – независимо от пола, возраста и даже исторической эпохи. Важно также отметить, что в подавляющем большинстве случаев избирается верная морфологическая форма, что свидетельствует о том, что ребенок чрезвычайно рано способен овладеть функциями грамем. При этом семантические функции грамем осваиваются раньше, чем структурные (формальные). См. подробнее (Цейтлин 2009).

Следует отметить, что отнюдь не любая сконструированная ребенком словоформа оказывается инновацией. Во многих случаях она может совпасть с уже существующей в языке.

Анализ детских словоизменительных инноваций показывает, что, как правило, они образованы по менее сложным моделям, чем существующие в современном языке. Именно эти модели являются базовыми, прототипическими моделями языка. Ребенок извлекает их из ряда однотипных случаев, отбросив все лишнее, избрав генеральное правило, которому подчиняются все словоформы существительного: грамматическое значение, закрепленное за словоформой, должно выражаться флексией. Фактически дополнительных средств разграничения форм не требуется. Тем не менее в русском языке во многих случаях они имеют место (перенос ударения, наращения основы, чередования согласных, беглые гласные), что можно рассматривать как своего рода избыточность маркирования. Конструируемые ребенком словоформы лишены избыточности и поэтому абсолютно функциональны. Нечто подобное наблюдаем и у глагольных словоформ: координацию открытой и закрытой основы ребенок строит по очень простому правилу: при переходе от открытой основы к закрытой, прибавляет /j/, при переходе от закрытой основы на /j/ к открытой этот звук устраняет. Дети не признают супплетивных форм, воют с несклоняемыми существительными и т. п. При этом они заполняют не только относительные языковые лакуны,

примеры которых продемонстрированы выше (сам факт их существования обусловлен огромной вариативностью русской морфологии), но и абсолютные лакуны – необъяснимые ни с какой точки зрения случаи отсутствия ряда форм существительных, прилагательных, глаголов. Обнаруживаются огромные потенциалы языковые системы, не реализованные на уровне языковой нормы. Максимально редуцированную, но при этом функционально безупречную грамматику, которой руководствуются дети раннего возраста, можно назвать идеальной. В докладе предполагается рассмотреть понятие идеальной грамматики и разнообразные примеры ориентации на нее в речевой деятельности ребенка.

Почему все-таки отступлений от нормы в речи детей все же намного меньше, чем их могло бы быть, если бы ребенок попадал во все ловушки, расставленные языком? Чем это объясняется? Во-первых, тем, что конструирование языковой единицы, в результате которой может возникнуть инновация, совершается в процессе порождения речи отнюдь не всегда. В большинстве случаев ребенок не производит, а воспроизводит готовые словоформы, хранящиеся в его постепенно формирующемся ментальном лексиконе. Отступления от нормы в таком случае исключены. При этом инвентарь готовых словоформ по мере расширения речевого опыта неуклонно расширяется. Совершенствуется и ментальная грамматика, пополняющаяся за счет включения не только общих, но и частных, ориентирующихся на конкретные лексико-грамматические разряды и группы, правил.

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

- иерархическую организацию морфологических правил, многие из которых не получили описания в существующих русских грамматиках;
- широкую зону вариативности означаемого и означающего в морфологических формах, являющуюся проявлением асимметрии языкового знака;
- разграничение прототипических (системообразующих) и непрототипических содержательных функций граммем;
- разграничение более системных и менее системных способов грамматической маркировки морфологических форм;
- несовпадение понятий регулярности–нерегулярности, а также системности–несистемности: регулярные соотношения между морфологическими формами могут быть несистемными (непрототипическими), как, например, соотношение «танцевать – танцюю»; системные соотношения могут быть нерегулярными, как, например, «дуть – дую»;
- дефектность ряда словоизменительных парадигм, а также родовых корреляций существительных и видовых корреляций глаголов;
- разграничение языковых правил по степени абстрактности, основанное на постепенном переходе от общих (обычно очень кратко формулируемых) языковых правил к частным, ориентированным на лексико-грамматические разряды, а дальше – к единичным, касающимся отдельных лексем;

- случаи нерационального проявления «языковой экономии» – устранение в нашем «взрослом» языке не только незначимых, но и значимых различий, таких, например, как тонкие семантические различия, передаваемые первичным и вторичным имперфективом.

В целом же подтверждается утверждение Э. Косериу: «Система заучивается гораздо раньше, чем норма: прежде чем узнать традиционные реализации для каждого частного случая, ребенок узнает всю систему возможностей, чем объясняются его частые «системные» образования, противоречащие норме и постоянно поправляемые взрослыми» (Косериу 1963: 237). Можно поспорить только с тем, что взрослые постоянно поправляют ребенка, это происходит отнюдь не всегда. Инновации исчезают по другой причине – поправляет сама речевая стихия, инпут, в который ребенок погружен и который не перестает влиять на него.

.....

Литература

Касевич В. Б. Онтолингвистика: типология и языковые правила // Язык и речевая деятельность. Т. 1. М., 1998.

Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в лингвистике. Вып. 3. М., 1963.

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

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

Е. Д. Божович

Москва, Россия

elenabozhovich@inbox.ru

Речевое поведение ребенка как индикатор его психического развития

В нашей и зарубежной психологии накоплен огромный материал наблюдений за развитием речи детей (А. Н. Гвоздев, В. В. Зеньковский, Е. И. Исенина, М. М. Кольцова, Н. А. Менчинская, Ж. Пиаже, Дж. Селли, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, В. Штерн, К. И. Чуковский и мн. др.). Работа с детьми в раннем и дошкольном детстве посредством эксперимента затруднена, а иногда вообще невозможна в силу их возраста. Поэтому в ряде исследований преобладает именно метод наблюдений. Так, Е. И. Исениной (1986) собран большой материал о дословесном периоде развития речи, показана возможность построения еще не говорящим ребенком целостного высказывания посредством неречевых знаков. Причем такие высказывания поддаются темо-рематическому анализу. С появлением слова и детского словотворчества только наблюдением можно выявить функции автономной

речи ребенка и используемые им механизмы словообразования, полисемии, омонимии, антонимии, хотя он с ними незнаком в теории. Огромная работа в области наблюдения за речью детей проведена С. Н. Цейтлин лично (2000) и в сотрудничестве с коллегами (Говорят дети..., 1996; Дети о языке..., 2001; Речь русского ..., 1994).

Интересные и важные моменты онтогенеза речи получили отражение в дневниках развития ребенка. Такие дневники вели (и ведут) не только специалисты по проблемам детства, но и родители, заинтересованные в грамотном воспитании своих детей. В XIX веке дневники вели гувернантки и даже няни. Однако в дневниковых записях «полевых» наблюдений линия развития речи выступает как динамика именно речевой функции (рассматривается овладение ребенком фонетикой, способами словообразования, лексикой, синтаксисом). Эту линию традиционно связывают, прежде всего, с развитием мышления в контексте разных видов деятельности и общения ребенка с ближайшим окружением. Реально же речь связана со всем ходом психического развития: динамикой потребностей, эмоций и сложных чувств, интенциями, внутренними нравственными инстанциями и множеством других личностных факторов. Будучи, как правило, латентными образованиями, они могут ускользать от наблюдения, «теряться» в общем потоке поведения ребенка. Индикатором их развития и актуального состояния становится речь – они проявляются в высказываниях ребенка. Это понимают все психологи, но часто используют высказывания ребенка лишь как иллюстрацию той или иной своей мысли. Материалов же, содержащих специальный анализ фактов проявления личностных образований в речи ребенка, в литературе пока немного.

Нами предпринята попытка проанализировать некоторые из таких фактов. Основой этой работы стал дневник, который вела Н. А. Менчинская, наблюдая за развитием своей дочери (1996)¹. Это дневник психолога, обладавшего высокой профессиональной «зоркостью». Она зафиксировала ряд высказываний ребенка, существенных для понимания многих линий онтогенеза психики. Объем статьи позволяет показать лишь две из этих линий, а именно: самоидентификацию ребенка по имени и полу; осмысление им проблемы конечности жизни человека. Рассмотрим не все, а только те дневниковые записи, которые можно считать «вехами» на этих линиях развития².

Начнем с развития самоидентификации ребенка, овладения местоимением «я» и рассмотрим психологический контекст этого процесса.

¹ Н. А. Менчинская была очень внимательным наблюдателем и прекрасно владела монографическим (дневниковым) методом. Ее дневник развития сына был издан дважды (1948, 1957); дневник развития дочери вышел в свет уже как посмертная публикация, к 90-летию со дня ее рождения (1996). Записи в нем относятся к концу 40-х – началу 50-х годов XX века. Развитие внука зафиксировано Н. А. Менчинской лишь в немногих фрагментарных записях.

² Высказывания ребенка выделены курсивом, комментарии матери и/или наши пометки – обычным шрифтом.

По записям в дневнике ясно, что я уже вошло в речь ребенка, но существует с обозначением себя в третьем лице – по имени *Ляля* (*Я послел баю и Ляля села* или о себе – *Вот она Ляля*). Только к двум с половиной годам конкуренция между этими способами заканчивается. Казалось бы, это лишь неровная и противоречивая динамика речевого развития. Однако эта динамика сложнее, чем выглядит на первый взгляд. Дневниковые записи показывают, что в ней участвуют языковые формы личного местоимения, позволяющие ребенку выразить массу сложных отношений действительности и одновременно осмыслить их. Причем еще до формы *я* отмечается правильное использование форм косвенных падежей *мне, ко мне*. За ними стоят управление действием другого и/или обозначение своего желания, состояния; направление действия в пространстве. Притяжательные местоимения *мой, моя* указывают на осознание принадлежности объекта. Глаголы первого лица, единственного числа *люблю, знаю* свидетельствуют об отделении своих действий и состояний от чужих действий и состояний. Слово *вот* – о понимании номинативного значения как в речи, так и в процессах восприятия объектов действительности. Таким образом, речь не только развивается как высшая психическая функция, но и проявляет множество других аспектов психического развития. Она становится их индикатором. Эти аспекты развития есть и у детей с отставанием в развитии речи, но они трудно уловимы, поскольку не получают отчетливого словесного выражения.

Не менее сложна и идентификация ребенком себя по имени. Девочку зовут Наташей, но, по семейной традиции, ее в раннем детстве называют Лялей. Мать тоже зовут Наташей (Натальей Александровной).

2,3,18. Очень сердится, когда ее называют Наташа, а не Ляля. На вопрос, как зовут маму, отвечает *Натася*. Отец продолжает настаивать: «Тебя зовут Наташа» – тогда Ляля плачущим тоном: «Нет два Натаси, есть одна Натася».

В сознании ребенка имя как бы приклеилось к близкому лицу – матери; собственное имя Ляля тоже прочно соединилось с самой собой. Должно произойти обобщение значения имени собственного, осознание возможности его отнесения к разным людям. Как это происходит? Оказывается, через посредство других процессов – осознания возможности отнесения одних и тех же слов к разным людям и через обращение к ребенку по имени без нажима взрослых, в ситуации, когда девочка просто откликнулась на это обращение.

2,7,23. Я шутя спрашиваю: «Кто это?» – «Я» – «Кто это я?». Она, улыбаясь: «Я – мама», – показывает на меня, смеясь. – А ты Ляля, – показывает на бабушку. – А ты тоже мама». (Пауза).

Потом задумчиво: «Тебе говорят – мама».

Эти шуточные переименования, вероятно, являются результатом каких-то мысленных микроэкспериментов ребенка с языковым материалом, которые не получили отражения в открытых высказываниях. Причем размышления, скорее всего, не завершились, потому что «тебе говорят – мама»

произнесено, как замечает Н. А. Менчинская, задумчиво. Девочка постепенно и осторожно принимает тот факт, что бабушку называют мамой ее уже взрослые дети. Это попытка разобраться в родственных связях; в дальнейшем ребенок определяет и свое положение в семье – об этом есть специальные записи в дневнике.

Финалом внутренней работы становится сужение, в котором ребенок принимает свое имя.

2,8,19. Натася – я... Ляля нет, Натася – я.

Далее имя Ляля постепенно уходит из ее лексикона, несмотря на то, что им продолжают пользоваться взрослые.

С тем же обобщением значения слова связана и идентификация себя по полу.

2,4,13. Протестует против того, что она девочка: «Я не девочка, я – Лялочка, – и продолжает: Я девочку сколе (в школе) видела». (Вероятно, мать брала ее с собой в школу – Е. Б.)

Спрашиваю про Тамару, девочка ли она. Ляля отрицает это и на вопрос «А кто же Тамара?» отвечает: «Няечка».

2,6,3. Отрицает, что она девочка. Если к ней прямо обращаются с этим вопросом, отвечает: «Не, я – Ляля». «А кто же девочка?» – спрашиваю я. «Девочка на улице бегаёт». Однако она в то же время говорит о себе: «Я хорошенькая дево́чка».

Что это? Опять противоречие в речевом развитии? Не только. Дело в том, что «девочка» и «хорошенькая девочка» входят в разные психологические системы ребенка. Образ вообще «девочки» у ребенка входит в систему ее представлений о незнакомых детях, которых она видела в школе, на улице. А «хорошенькая девочка» входит в структуру самооценки, придавая ей внутренне положительный знак. Слово «девочка» в этих двух высказываниях ребенка имеет нетождественное значение.

Анализ приведенных материалов дневника дает основания утверждать, что сквозь призму речевого поведения ребенка просматриваются процессы его когнитивного и личностного развития.

Перейдем к осмыслению ребенком проблемы жизни и смерти – одной из самых острых экзистенциальных проблем, мимо которой не проходит, пожалуй, ни один ребенок. Об этом свидетельствуют материалы исследователей и практиков в области детской психотерапии. Как правило, ребенок сначала испытывает страх потери родителей, потом страх собственной смерти. Дети проходят через это внутреннее испытание по-разному. Вот как оно представлено Н. А. Менчинской в дневнике развития дочери.

4,1,18. *Когда я умру и все умрут... это когда?*

4,6,10. *Когда вы умрете, что я буду делать?* – У тебя будут детишки, ты будешь большая. – *А когда я умру, что будут делать?* – Отвечаю то же самое.

4,9,26. *Когда люди умирают, потом они опять появляются? Когда? Много пройдет..., когда один год пройдет?*

Когда вы умрете, у меня дети появятся, когда я умру... (хохочет). 4,9,29. Сначала не было никого, потом появился человек, и потом они умирают, потом другие появляются, потом другие умирают...

4,10,12. Когда умрут, если пощекотать, они ничего не слышат?

4,11,13. Пушкин давно умер?

5,5,3. Папа, купи мне машину такую, чтобы не расти! – А для чего тебе такая машина? – Потому что, если я вырасту, мне будет 10-20-30 лет, я буду как бабушка и скоро умру. А я не хочу умирать, хочу играть в мячик, хочу в лесу гулять. – А как это умирать? – Закопают в землю и все... Так ты мне купишь такую машину, чтобы не расти?

7,9,26. Вчера умерла бабушка. Очень тяжело пережил ее смерть Саша, но это прошло как будто мимо Ляли. Сегодня утром отец сказал ей: «Бабушка умерла». С огромным удивлением были сказаны два слова: «Как умерла?».

Прежде всего, обратите внимание на то, как устойчива эта проблема в сознании ребенка – с четырех до почти восьми лет вопросы и суждения о смерти. И это только высказывания, прямо относящиеся к смерти. Помимо этого читатель дневника найдет в нем массу соображений ребенка о старении, движении человека по возрастным ступеням.

Есть определенная динамика размышлений девочки о смерти.

Первые вопросы: *когда это может произойти и что будут делать те, кто останется жить?* Иначе говоря, что находится за пределами потери человека? Казалось бы, сам факт возможной смерти своей и близких принят ребенком. Но принятие этого факта перемежается с недоверием к его реальности. С одной стороны, *«умирают, потом они опять появляются»;* *«если пощекотать»* (слабая надежда на возврат «оттуда», выраженная в условной и вопросительной форме); с другой стороны, *«... они умирают, ... другие появляются, ... другие умирают»* (опять принятие факта смерти с компенсаторной мыслью смены поколений). Сложная внутренняя борьба двух тенденций в размышлении.

Еще два момента. Первый: *«когда я умру»... (хохочет)*, смех – это защитная реакция, позволяющая ослабить эмоциональное напряжение, вызываемое предметом размышлений. Второй момент: вопрос о смерти А. С. Пушкина, именно о смерти, а не рождении, жизни, его сказках. Проблема захватывает очень широкие пласты сознания ребенка.

И далее: попытка преодолеть неизбежность смерти посредством какой-то фантастической *машины*, а понимание самой смерти – только через ритуал *«Закопают в землю и все»*. Понимание, конечно, упрощенное, может быть, потому и пугающее девочку.

И, наконец, наблюдение родителями поведения ребенка в момент реальной смерти в семье: умерла бабушка, «но это прошло как будто мимо Ляли». Более того, сообщение отца: «Бабушка умерла» – встречено девочкой

с огромным удивлением. А ей уже без малого восемь лет; по обстановке в доме, поведению близких, их разговорам она не могла не понять, что произошло. Опять защитная реакция, причем более мощная, чем смех, которым сопровождалось одно из предыдущих высказываний ребенка о собственной смерти.

Эти высказывания ребенка позволяют увидеть сложный сплав эмоциональных и когнитивных факторов развития, типы защитных реакций, воображаемые способы предотвращения неприемлемых явлений. Одновременно это и выход за пределы текущей обыденной жизни.

Итак, метод наблюдений, который в учебных и некоторых научных источниках относят к вспомогательным, уступающим по продуктивности эксперименту, реально может дать эмпирический материал, недоступный для моделирования в эксперименте. Более того, он (в виде монографического метода) позволяет уловить неординарные факты, раскрывающие неожиданные стороны внутреннего мира ребенка.

Литература

Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. СПб., 1996.

Дети о языке: Приложение № 2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. СПб., 2001.

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.

Менчинская Н. А. Психическое развитие ребенка от рождения до 10 лет: Дневник развития дочери. М., 1996.

Речь русского ребенка: Звучащая хрестоматия. // Бюллетень фонетического фонда русского языка: Прилож. 4 / Сост. Т. В. Кузьмина, Э. И. Столярова, С. Н. Цейтлин. СПб., Бохум, 1994.

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

В. Б. Касевич

Санкт-Петербург, Россия

kasevich@vk13937.spb.edu

Онтолингвистика и современные семантические теории

Пока еще робко, но уже распространяются лингвистические представления, согласно которым онтолингвистика в некотором смысле задает базу для моделирования «всех остальных» процессов языка и речевой деятельности: в ряду этих процессов несомненно самые важные – переход от смысла к тексту (порождение речи) и от текста к смыслу (восприятие речи), но ни текст, ни смысл не даны нам вне языковой системы, где фиксированы правила их корреляции («соотнесены значения и звучания», по Блумфилду).

Иначе говоря, необходимо «открыть» языковую систему, чтобы, используя ее правила, закономерности, описать порождение и восприятие речи.

Особенно масштабные трудности возникают при моделировании порождения речи. При описании обратного по направлению перехода мы, пусть с оговорками, манипулируем наблюдаемыми объектами – единицами текста разного формата и свойств. Но «откуда берутся» смыслы (значения), которые должны быть воплощены в порождаемых текстах?

Арто Мустайоки, автор наиболее фундаментального труда по функциональному синтаксису (Мустайоки 2006/2017), под которым имеется в виду лингвистическая модель, воспроизводящая переход от смысла к синтаксической структуре, предостерегает против использования в качестве «области отправления» родного языка, поскольку такой вариант решения задачи чреват субъективизмом. В действительности при надлежащем подходе опасность не следует преувеличивать. Более того, вполне возможно выбрать в качестве исходной семантической структуры произвольный, в том числе искусственный язык, когда об адекватности выбора мы судим по результату. (Данный вариант решения проблемы, конечно, не может претендовать на психологическую адекватность, но это самостоятельный аспект вопроса, который мы оставляем в стороне.)

Другой возможный путь представлен там, где используется тот или иной вариант теории примитивов. В ранних работах Анны Вежицкой примитивы мыслились как «атомы смысла», из которых строятся значения лексических и грамматических единиц. В более поздних публикациях примитивы предстают как подмножество словарных единиц, семантически атомарных и имеющих соответствия во всех языках (Kasevich 2000).

«Перевод» с семантического языка на язык-посредник даст систему, близкую к построениям таких философов, как Готфрид Лейбниц с его *Lingua Mentalis* (а также, наверно, к представлениям энтузиастов пазиграфии).

Даже отвлекаясь от многих специальных проблем, отметим два вопроса, которые ставят под сомнение теорию примитивов. Первый заключается в том, что как примитивы-слова, так и примитивы-смыслы «извлекаются» из плана содержания слов, морфем, конструкций естественных языков (другого источника как будто не существует). Но план содержания языковых единиц **системен**, и в силу разной «истории» примитивов, их возводимости к разным системам, последние (прототипы), как правило, плохо поддаются сравнению.

Второй вопрос – это характер системы, построенной на базе прототипов. Если строить такого рода систему, ориентируясь на семантику естественных языков, то обычные для такого подхода процедурные ограничения практически уничтожают язык как таковой. Мы имеем в виду, что примитивы, взятые в отвлечении от единиц естественных языков, должны быть «очищены» от многозначности, синонимичности и т.д.; в сущности, требования к ним предъявляются те же, что и к терминам. Но это и «губит»

язык, который не реализует в таком случае свои функции гибкой и динамичной системы.

Известны попытки, восходящие к Платону, представить мир «удвоенным», где абсолютной реальностью обладают «чистые идеи», несовершенными отражениями которых выступают привычные для нас «земные» сущности; в наше время близкие к платонизму мысли формулировал В. В. Налимов и близкие ему авторы. Так, по мнению Налимова, «потенциально все смыслы изначально существуют во Вселенной» (Налимов 1993: 230; ср. также Налимов 1989 и др.).

Разумеется, мы не станем заниматься здесь философским анализом платонизма. Общий недостаток подходов, изложенных в сверхкратком обзоре, предпринятом выше, заключается в том, что излагаемые взгляды трудно как верифицировать, так и фальсифицировать. Как известно, согласно Карлу Попперу, утверждения, которые нельзя фальсифицировать, не принадлежат к миру науки.

Потенциальное «спасение» приходит с неожиданной стороны – со стороны математической прикладной лингвистики, которая на наших глазах превращается в инженерную лингвистику.

В первую очередь надо отметить, что исследователи, специалисты имеют сейчас в своем распоряжении аппаратно-программные ресурсы огромного объема и мощности, с помощью которых можно анализировать данные огромного объема (Big Data). Это, в частности, позволяет решать многие задачи методом простого перебора, что ранее было просто нерентабельно.

Чтобы проиллюстрировать положения, сформулированные выше, приведем отрывок из приглашения потенциальным авторам нового журнала «Журнал Семантических Сетей» (Semantic Web Journal): «Технологии с использованием семантических сетей сближаются с технологиями овладения глубинными структурами (deep learning) в том отношении, что оба вида технологий направлены на создание интеллектуальных артефактов, воспроизводящих способности человека в таких областях, как доказательный дискурс (reasoning), валидация (validating), прогноз (predict). <...> Подобные артефакты имеют уже длительную традицию использования в NLP (Natural Language Processing) при решении задач типа автоматическое выделение признаков необработанных речевых массивов, частеречное аннотирование, морфологическое аннотирование» etc. (22 Sept. 2017).

В заключение – несколько слов об использовании означенных технологий в области онтолингвистики, а также роли всего этого поля для развития общего языкознания.

Выше отмечалось то существеннейшее обстоятельство, что обучающаяся программа решает именно те задачи, которые релевантны для описания усвоения языка. Ведь ребенок находится в ситуации, когда он должен структурировать необработанные массивы данных, выделять соответствующие признаки и т. п. Возможно, что делается это за счет,

прежде всего, высочайшего быстродействия плюс освоенных пренатально простейших навыков категоризации.

Отметим любопытную деталь. В науке обычен маршрут исследований, когда фундаментальная наука предлагает некие основополагающие положения, следствия из которых выводят науки прикладного характера. В нашем случае, похоже, направление противоположное.

.....

Литература

Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: От семантических структур к языковым средствам. М., 2015.

Налимов В. В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. М., 1989.

Налимов В. В. В поисках иных смыслов. М., 1993.

Kasevich V. B. On Universal Grammar and Cognitive Primitives // *Becoming Loquens: More studies in Language Origins.* Frankfurt am Mein, 2000.

С. А. Крылов

Москва, Россия

krylov-58@mail.ru

Геликохронические законы как инструмент лингвистического исследования¹

0.0. Как известно, одним из отличительных признаков «настоящей науки» или по крайней мере одним из критериев степени научности некоторой дисциплины издавна считалось и продолжает считаться то, в какой мере ученые, работающие в этой области, апеллируют к понятию «закона» или «закономерности».

0.1. В частности, примерно двести лет тому назад (начиная с работ Р. Раска и Я. Гримма) в теории языка произошла коренная революционная перемена, в ходе которой в лингвистику прочно вошло понятие «(звукового) закона». С тех пор лингвистика небезосновательно считается «самой точной» из всех гуманитарных и общественных наук, так как понятие

¹ Работа выполнена при частичной поддержке грантов РФФИ № 17-04-00594 «Автоматический словарь РУСЛАН: обновленная концепция, новая лексика» (2017—2019 гг.), РФФИ № 18-012-00650 «Семантические категории в грамматическом строе русского языка» (2018-2020 гг.), а также РФФИ № 17-29-02305 «Разработка методов анализа текстов, порождаемых в ситуации психологического неблагополучия и психического нездоровья», РФФИ № 17 29-07049 «Исследование методами искусственного интеллекта системы когнитивных операций, реализуемых в научных текстах» и РФФИ № 17-29-09158 «Создание корпуса официально-деловых текстов русского языка (ОДКРЯ)» и РФФИ № 18-012-00611 А «Структурно-вероятностная морфология монгольских языков».

«закона» в ней появилось несколько раньше, чем в других гуманитарных и общественных науках. Не будет преувеличением сказать, что главным содержанием всей лингвистики XIX века было открытие, доказательство и уточнение разнообразных «(звуковых) законов».

Лингвистика XIX–XX в. разработала (1) классификацию логических типов формулировок «(звуковых) законов». А именно, были выделены (1а) «законы звукового изменения (звуковых переходов)» (в процессе развития от более старого состояния языка к более новому состоянию того же языка), (1б) «законы звуковых чередований» (внутри одного языка, в ходе действия словообразовательных правил образования слов и словоизменительных правил образования форм слов) и (1в) «законы звуковых соответствий» (между генетически родственными словами двух разных языков). Кроме того, была создана (2) классификация причин отклонений от звуковых законов. Как известно, такими причинами являются: (2а) наложение действия одного звукового закона на другой; (2б) развитие форм по аналогии; и (2в) заимствование слов (из родственных языков и из других диалектов того же языка). Выявление факторов таких отклонений стало важнейшим содержанием компаративистики.

0.2. Примерно восемьдесят лет тому назад в теоретической лингвистике произошла другая коренная перемена, сопровождавшаяся бурным всплеском интереса к обнаружению и формулировке так называемых «универсалий». Ведущую роль здесь сыграли работы Р. О. Якобсона и Л. Ельмслева 1940-х гг., а позднее (в 1960-х годах) – работы Дж. Гринберга и его школы.

В современной теоретической лингвистике важное место отводится формулировке так называемых «универсалий» (и «фреквенталий»¹). Под «универсалиями» (и «фреквенталиями») имеются в виду гипотетические суждения (формулировки законов), предположительно верные для всех языков мира (т. н. «абсолютные» универсалии) или для их подавляющего большинства (т. н. «статистические» универсалии, они же «фреквенталии»). При этом в тех случаях, когда из этих законов в данный момент уже найдены исключения, некоторые лингвисты предпочитают называть эти законы не «универсалиями», а «фреквенталиями»; а некоторые предпочитают термин «фреквенталия» для всех таких случаев, когда исключения «пока что еще не найдены, но потенциально могут быть найдены». Термин «фреквенталии» (в «слабом», или «широком», смысле слова), как правило, применяется к таким универсалиям, которые носят эмпирический (а не дедуктивный) характер, то есть истинность которых имеет место не в силу принятых дефиниций и предварительных допущений, а в силу того, что для них (пока что) не найдено (эмпирически наблюдаемых) исключений. А фреквенталиями в «сильном» («узком») смысле слова являются такие универсалии, для которых в настоящий момент уже найдено хотя бы одно (эмпирически доказанное) исключение.

¹ Термин «фреквенталия» предложен Б. А. Серебренниковым.

В дальнейшем условимся любые такие обобщающие гипотезы (вслед за И. Ш. Козинским) именовать «универсалии» (независимо от того, найдены ли для них исключения эмпирически или еще нет).

Как убедительно показал И. Ш. Козинский, наибольшую ценность имеют (то есть максимум реальной пользы приносят) именно такие универсалии, из которых обнаружены (эмпирически наблюдаемые) исключения. Тем самым поиск и обнаружение исключений из универсалий для лингвиста – не менее важная часть работы, чем формулировка самих этих универсалий.

Универсалии принято подразделять на синхронические и диахронические. В дальнейшем мы сосредоточимся на первых, то есть синхронических универсалиях.

Среди синхронических универсалий отдельным особым предметом нашего внимания будут лишь некоторые их типы, а именно, во-первых, такие, которые выразимы в виде определенной взаимозависимости между значениями некоторых двух количественно измеримых параметров языковых единиц. Используя терминологию математической статистики, можно условиться называть универсалии такого типа «статистическими корреляциями» (или «количественными (квантитативными) корреляциями», сокращенно «К-корреляциями»).

С другой стороны, среди синхронических универсалий выделяется один подкласс, представляющий особый интерес для онтолингвистики¹ (теории детской речи). Это такие универсалии, в формулировке которых содержится отсылка к возрасту того индивида, речь которого является предметом исследования. Будем называть такие универсалии геликохроническими².

Как правило, на практике сколько-нибудь строгая формулировка геликохронических универсалий (далее сокращенно ГУ) возможна лишь на основе обобщения результатов «**лонгитюдного**» исследования, при котором сравниваются друг с другом лишь фазы онтогенетического развития «**одного и того же**» индивида. Поэтому в дальнейшем мы остановимся именно на таких («лонгитюдно-обоснованных») обобщениях.

Содержательно ГУ суть общие закономерности, относящиеся к последовательности усвоения ребенком тех или иных языковых явлений.

Строго говоря, по степени общности такие закономерности бывают разные. А именно, имеет смысл различать две основных степени абстракции:

1) «планетарные» (// «мондиальные» = «собственно универсальные») законы – гипотезы максимальной степени генерализации, претендующие на охват всех языков мира; и

2) «лингвоспецифичные» (// «идиоэтнические») законы – гипотезы некоторой меньшей (средней) степени генерализации, претендующие на охват какого-то одного языка.

¹ Термин «онтолингвистика» в этом значении был предложен в работах С. Н. Цейтлин.

² Термины «геликохрония», «геликохронический» введены в работах (Крылов 2011, 2012).

На первый взгляд, применение самого термина «универсалии» многих может показаться неуместным в том случае, когда речь идет об описании лингвоспецифичных закономерностей, а терминологическое словосочетание «лингвоспецифичные универсалии», соответственно, может показаться оксюмороном. Однако в действительности надо принимать во внимание саму логическую специфику тех закономерностей, с которыми имеет дело частная онтолингвистика: она обобщает утверждения, касающиеся многих идиолектных систем – индивидуальных, личных вариантов одного и того же общего этнического языка (общего для разных индивидов, принадлежащих к данному конкретному языковому сообществу; а такие данные могут быть (по определению) извлечены исключительно из лонгитюдного исследования отдельного идиолекта. Таким образом, типовая генерализация, с которой имеет дело частная онтолингвистика, оказывается имеющей универсальную логическую структуру; а это уже оправдывает применение термина «универсалии» к данному классу утверждений. Разумеется, можно обойтись и без термина «универсалии» применительно к закономерностям одного языка. В таком случае лингвоспецифичные закономерности уже не будут квалифицироваться как универсалии, и применительно к ним будут применяться только термины «закономерность», «обобщение» или «генерализация». Однако и в этом случае тоже имеет смысл сохранить термин «ГУ» для тех закономерностей, которые содержательно и логически охватывают языки Земли вообще, а не отдельный язык.

Целесообразно говорить о «геликохронических законах» («ГЗ») в широком смысле, оставив эту терминологическую дилемму открытой. При этом многие ГЗ могут претендовать на статус универсалий (в таком случае уместно применение термина «ГУ»), но сама степень универсальности ГЗ может быть различной.

Все ГЗ имеют одну и ту же логическую структуру: «явление А появляется в речи ребенка раньше, чем явление Б». Поэтому можно для краткости записи ввести для таких формулировок особый значок, например «>», и записывать их примерно так: «А>Б». Это означает, что «в речи ребенка сначала появляется А, а уже потом Б».

Приведем некоторые примеры ГЗ, относящихся к числу самых очевидных¹.

Слоги: Открытые > закрытые; Прикрытые > неприкрытые.

Согласные: Взрывные > фрикативные; Фрикативные: Чисто фрикативные > смычно-фрикативные (аффрикаты); Губные > язычные; Свистящие: Нешипящие > шипящие; Сонорные: Неплавные > плавные; Плавные: Боковые > дрожащие.

Слова: Односложные > двусложные > трехсложные (и т. д.); Двусложные: с редупликацией > без редупликации; хореические и равноударные >

¹ Все примеры взяты из книги (Цейтлин 2000); там же см. подробные разъяснительные комментарии к этим примерам.

ямбические; Одноморфемные > двуморфемные > трехморфемные (и т.д.); Простые > сложные.

Грамматические категории: двучленные > многочленные; число и падеж > род > одушевленность.

Падеж: Им.п. > косв.п.; (единый) предл.п. > оппозиция I / II предл.п. (*в снеге / в снегу*).

Морфологический род: [муж. vs. жен.] > [муж. vs. жен. vs. ср.]; семантически мотивированный (им.п. *мужчин*, тв.п. *дядьком*) > десемантизованный (им.п. *мужчина*, тв.п. *дядькой*). Грамматический (синтаксический) род: [муж. vs. жен.] > [муж. vs. жен. vs. ср.];

Типы склонения: [жен. морф. род]: основное («первое») > побочное («третье»); [флексия тв.ед.]: *-ом* > *-ой* > *-ом/-ой/-ью*; [флексия вин.ед.]: *-у (-ю)* (из основного типа) > *-ь* (из побочного типа); [флексия мн.ч. им.п.]: *-ы (-и)* > *а (-я)*; [флексия мн.ч. род.п.]: *-ов* > *-ей / «нуль» (-∅)*; «ненулевые» типы (склоняемость) > «нулевой» тип (несклоняемость).

Число: Ед.ч. > мн.ч.; мн. число конкретно-предметных существительных (со значением «несколько предметов») > число абстрактных существительных (напр., имён события или действия) (со значением «несколько событий или действий»).

Наклонение: повелительное > сослагательное. Время: небудущее > будущее.

Императивы: *дай* (императив от глагола *дать*) > императивы от других глаголов.

Спряжение (система флексий): конъюгационный тип без чередований в основе (*дую, *рисую, *целую, *искаю, *плакаю, *поцелул, *порисуеть, *склюли, *давает, *встает*) > конъюгационный тип с чередованиями в основе (*рисую, целую, ищу, плачу, поцеловать, склевали, дает, встает*).

Видообразование: (перфективация): приставка *с-* (*съесть, скушать, своровать, *скрасть, *смесила, *спили*) > другие приставки (*украсть, замесила, выпили*); (имперфективация): суффиксальная (**починиваю, *приснивается, *уронял...*) > депрефиксальная (*чиню, снится, ронял...*); (при обозначении обычных, повторяющихся действий) с суффиксом *-ива(ть) / -ыва(ть)* (**заганиваешь, *опадывают, *разбуживаешь*) > без этого суффикса (*загоняешь, опадают, будишь*); (при обозначении конкретного процесса = актуально-длительной ситуации) с суффиксом *-а(ть) / -я(ть)* (**выровняю, *разбужаешь, *загоражаешь*) > без этого суффикса (*выравниваю, будишь, загораживаешь*); (в общефактическом значении): депрефиксальная (**сучить, *хитить, *щемить, *здравить, *купориться*) > суффиксальная (*засучивать, похищать, прищемлять, поздравлять, закупориваться*).

Залог: действительный > страдательный.

Вербоиды: Инфинитив > причастия.

Высказывания (//фразы //предложения): Однословные («голофразы») > двусловные > трёхсловные... Предложения: простые > сложные. Дополнение: Прямое > косвенное.

Согласование: прилагательного: по падежу и числу > по роду.

Лексикон: *Мама, papa, баба, деда > брат, сестра.*

Подклассы прилагательных: качественные > относительные.

Выражение (обозначение): отношения к предмету: аналитическое (*кисель из молока*) > синтетическое (*молочный кисель*); принадлежности: («владелец» + «имущество») беспредложное (**мамы чашка //мамина чашка*) > предложное (*у мамы чашка*) > («имущество» + «владелец») (*чашка мамы*); действий: междометное (*бах*) > глагольное (*упало*). Бытийная конструкция: *есть X* (им.п. утверждения) > *нет X-а* (им.п. отрицания).

Сообщение о ситуации: текущей > однократной > многократно повторяющейся.

СВ для обозначения целостного действия > НСВ (генерализованный) для обозначения нецелостного действия (под отрицанием; или в темпоральном плане будущего).

Коммуникативная цель высказывания с глаголом: «требование» (*дай, дать, ди «иди // уйди»*) > «констатация» (*кипит, гуляла*).

Порядок слов: SV > VS; SOV > SVO (кроме предложений с *дай*); NA > AN; (в составном глагольном сказуемом): VInf (знаменательный) + Vf(Aux) (буд.вр.) > Vf(Aux) (буд.вр.) + VInf (знаменательный); VInf (знаменательный) + VfMod (модальный) > VfMod (модальный) + VInf (знаменательный).

На статус «ГЗ» (и, соответственно, на статус «ГУ») могут претендовать и все общие законы, принадлежащие сфере синхронии и при этом апеллирующие к свойствам языковых единиц, строящимся логически как «иерархии». Важнейшая из таких иерархий – это статистическая иерархия употребительности; а с ней коррелируют (по И. В. Рахманову и С. И. Гиндину) такие свойства, как жанровая широта, количество значений, активность (деривационная, композиционная, синонимическая и фразеологическая).

Геликохронические отношения лежат в основе таких лингвистических дихотомий, как немаркированный vs. маркированный член оппозиции (фонологической или семантической), исходная vs. косвенная грамматическая форма, словообразовательная база vs. дериват, исходное vs. производное значение (как в лексике, так и в грамматике), ядерный (доминантный) vs. периферийный (рецессивный) член синонимического ряда, прямая vs. косвенная номинация (как в лексике, так и в грамматике), ядерная vs. трансформированная структура в синтаксисе. Разумеется, все такие корреляции носят характер тенденций (а не жестко соблюдаемых правил); однако интереснейшей задачей лингвистической теории становится исследование локальных зон языковой системы, где такие отклонения имеют место, и выявление факторов таких отклонений.

Литература

Крылов С. А. Связь геликохронических отношений между языковыми единицами с другими видами языковых отношений // Т. А. Круглякова и др.

(отв. ред.) Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (4–6 мая 2001 г., СПб.). СПб., 2011. С. 63–67.

Крылов С. А. Геликохроническая концентричность как методологический дезидератум // Т. А. Круглякова (отв. ред.). Проблемы онтолингвистики 2012, Материалы Международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К. И. Чуковского и 120-летию со дня рождения А. Н. Гвоздева. Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена (24–26 апреля 2012 года). СПб., 2012. С. 59–65.

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

Н. Г. Мальцева

Саратов, Россия

maltsevang@info.sgu.ru

Прайминг в онтолингвистике

В процессе обработки данных эксперимента по продуцированию падежной формы вымышленного существительного по двум предъявленным словоформам, мы столкнулись с многочисленными случаями, когда ребенок, испытывая затруднения с производством требуемой падежной формы, повторяет одну из предъявленных экспериментатором опорных форм слова-стимула.

Экспериментатор, показывая картинки:

- На столе лежит крула. Мальчик играет крулой. Что видит мама?
- *Крулой* (целевая словоформа: крулу).

Распространенность такой стратегии известна исследователям, однако речевые механизмы, лежащие в ее основе, насколько нам известно, не часто объясняются, по крайней мере, для нормального речевого развития. Такие ответы обычно называют эхολалическими. С нашей точки зрения, под определение эхολалии – механического повторения сказанного другими без учета смысла высказывания – подпадают не все повторы; правильной было бы говорить о явлении прайминга.

Прайминг (от англ. to prime – инструктировать заранее, натаскивать, давать установку и т. п.) наиболее интенсивно изучается в психологии. Существует несколько попыток определения понятия «прайминг», большинство которых отличается обобщенностью: «преднастройка», «подсказка», «подготовка», «эффект предшествования». Более подробное обсуждение понятия прайминга и его видов в работах отечественных и зарубежных психологов приводится в (Фаликман, Койфман 2005). Среди явлений, близких праймингу, рассматривается установка, общая теория которой была разработана еще в 30-е годы прошлого века коллективом

грузинских психологов под руководством Д. Н. Узнадзе. Дискуссии о сопоставлении эффектов и соответствующих теоретических понятий прайминга и установки посвящена статья А.Я. Койфман (Койфман 2016) и специальный выпуск «Российского журнала когнитивной науки» (Российский журнал когнитивной науки 2017).

Лингвистически ориентированные исследования прайминга характерны в большей степени для западной традиции, см., напр. Хоуи (Hoуе 2005) и др. В отечественной лингвистике и психолингвистике праймингом заинтересовались сравнительно недавно. Однако в последние десятилетия ситуация заметно изменилась, главным образом, в связи с растущим интересом к изучению речепорождения и понимания «в режиме онлайн». Из первых работ на материале русского языка можно назвать статью Т. В. Ахутиной с соавторами (Akhutina et al. 1999) и диссертационное исследование Е. В. Глазановой, посвященное праймингу как экспериментальному методу (Глазанова 2001). Работа Свистуновой и др. (2008) посвящена морфологическому праймингу. Большинство отечественных работ, так или иначе упоминающих прайминг, связано с изучением ментального лексикона и представленных там типов связей; см. также критику метода прайминга (Венцов 2011). В западной психолингвистике метод структурного прайминга широко используется в исследованиях процессов речепорождения, в частности, «нисходящей линии» обработки информации, см., например Christianson (2017).

Е.В. Глазанова утверждала, что существующие модели и теории не позволяют объяснить все типы прайминга, потому что априори исходят из существования единого механизма, лежащего в основе эффекта прайминга, что, по ее мнению, является ошибочным. Действительно круг феноменов, традиционно относимых к праймингу, чрезвычайно широк, что требует дифференцированного подхода к их толкованию. Для нас особенный интерес представляет отмечаемое многими исследователями сходство эффектов прайминга и имплицитного научения – процесса, посредством которого человек приобретает знание непреднамеренно и при этом не выражает его вербально. Показательно, что первоначально данное явление было обнаружено при научении искусственным грамматикам, когда выяснилось, что испытуемые опираются как на имплицитные знания, так и на осознанное припоминание грамматических стимулов или их фрагментов. Обсуждение существующих подходов к имплицитному научению представлены в обзоре Н. Морошкиной и В. Гершкович (2014), а также (Savage et al. 2012), которые связывают эффекты прайминга и научения в применении к четырехлетним детям.

Важным представляется обращение к понятию естественного прайминга, разработанного М. В. Русаковой (2013). Исследуя свои речепорождения, она одной из первых обратила внимание на то, что ошибочное употребление однокоренных или фонетически созвучных словоформ может быть вызвано их близким соседством в потоке речи. В таком случае

отклонения от нормы, подобные приведенным: «Ешь скорей!» – «А я ешу!» и «Все едят, а я не едо... Все едят, а я не едем...» (Сборник упражнений... 2011: 32) предстают как сбои в условиях естественного прайминга. Механизм образования девиантной формы в подобных случаях объясняется следующим образом: стечение в речи двух вариантов одной основы провоцирует сбой при порождении словоформы, следующей за праймом (Русакова 2013: 58).

Это позволяет нам взглянуть на свои экспериментальные данные в новом свете. Условия эксперимента включали предъявления двух опорных словоформ, поэтому влияние естественного прайминга особенно ощутимо.

Вернемся к понятию эхолалии и попытаемся показать отличие эхолалических ответов от реакций, обусловленных праймингом. В работах логопедов, посвященных эхолалии (см. детальный обзор в Stiegler 2015) отмечается, что эхолалия встречается у нормально развивающихся детей в возрасте 6–9 мес. и представляет собой раннюю стадию развития речи. (Отметим, однако, что эта стадия не является обязательной для всех детей; как известно онтолингвистам, имитация представлена в индивидуальном речевом развитии в разной степени: не все дети – «имитаторы»). В более старшем возрасте неконтролируемое автоматическое повторение слов, услышанных в чужой речи, часто является симптомом различных нарушений развития или неврологических расстройств. Логопеды отмечают, что эхолалия не является бессмысленной с точки зрения говорящего, например, ребенка-аутиста, а представляет собой попытку взаимодействия, даже если выбранные слова или грамматические формы неверны; по сути это коммуникация доступными ребенку средствами (Gleitman 2017). Тем не менее, эхолалия и прайминг – не тождественные явления.

Ключевыми показателями для их разделения мы считаем факторы контролируемости и времени ответа – при импульсивном ответе-повторе время обдумывания сокращено, ответ следует немедленно. Поскольку отсутствие нарушений речевого развития было условием участия в исследовании, речь участников нашего эксперимента соответствует нормам для каждой возрастной группы (как бы ни были широки границы этих норм). Поэтому мы считаем проявлениями эффекта прайминга все отсроченные повторы стимулов-опор и некоторые непосредственные повторы, если увеличенное время обдумывания указывает на обработку опорных словоформ и попытку, хотя и неудачную, образовать требуемую падежную форму. Эхолалические, импульсивные ответы больше характерны для самых младших испытуемых (2,6–3,6). Количество эхо-повторов возрастает на фоне утомления, комбинируется с другими явлениями, свидетельствующими о трудностях реализации программы действия. При трудностях переключения прайминг приобретает характер персеверации («застревания»). Так, Агате (3,2,18) выполнение заданий дается с трудом; отмечается

слабая вербальная память, сложности с концентрацией внимания. Почти все ответы произведены при повторном предъявлении опорных стимулов. Предъявленный первым стимул «кныр» в дальнейшем замещает два последующих стимула («снущка», «гро»).

Конечно, трактовка случаев, как отражающих прайминговый эффект требует доказательств. Вряд ли возможно достоверно разделить все случаи собственно эхо-повтора и прайминга. Кроме того, часть стимулов в нашем исследовании, как и реальных слов русского языка, подразумевают омонимию падежных форм (например, номинатив и аккумулятив стимула «флѣк»); в этих случаях правильная форма совпадает с праймом.

Учет явления естественного прайминга – иными словами, учет непосредственного речевого окружения – способен внести, по нашему мнению, немало нового в целый ряд лингвистических исследований самых разных направлений. Так, изучение ментального лексикона в течение многих лет использует методику свободных ассоциаций. Показательные в этом отношении работы саратовской лингвистической школы (Сдобнова, Гольдин 2016; Одинокова 2003) никак не учитывают ни эффект предшествующего контекста, ни индивидуальные ассоциации (ассоциативный прайминг), существование которых доказано и хорошо изучено в рамках психологических исследований. Недостаточно, с нашей точки зрения, учитывается прайминг и в изучении продуктивной морфологии (Данилина 2011). М. В. Русакова писала, что методы, основанные на прайминговых эффектах, в настоящее время еще практически не используются для изучения грамматических явлений и предполагала, что такая традиция просто пока не сложилась. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что естественный прайминг, как фактор влияния речевого контекста, всегда сопутствует реальному речевому общению, что необходимо учитывать в организации экспериментов и интерпретации результатов. Включение понятия естественного прайминга в арсенал онтолингвистики способно внести новое в наше понимание стратегий и механизмов, при помощи которых осуществляется порождение нормативных форм.

.....

Литература

Венцов А. В. Глагол и структура ментального лексикона // Проблемы социо- и психолингвистики: Вып. 15: Пермская социопсихолингвистическая школа: идеи трех поколений: К 70-летию Аллы Соломоновны Штерн / Отв. ред. Е.В.Ерофеева. Пермь, 2011. С. 86–91.

Глазанова Е. В. Типы связей в ментальном лексиконе и экспериментальные методы из исследования: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001.

Гольдин В. Е., Сдобнова А. П. Модель ассоциативного реагирования, сферы референции стимулов и картина мира // Вопросы психолингвистики. 2016. № 2 (28). С.112–119.

- Данилина Н. И.* Морфонологические системы в синхронии и диахронии. Саратов, 2011.
- Койфман А. Я.* Установка и неосознаваемый семантический прайминг: разные термины или разные феномены? // Российский журнал когнитивной науки. 2016. Т. 3. № 4. С. 45–62.
- Морошкина Н. В., Гершкович В.А.* Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 16. 2014. Вып. 4. С. 14–24.
- Одинокова Н.Ю.* Специфика профессионально детерминированных ассоциаций (на материале рус. и англ. языков). Дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2004.
- Российский журнал когнитивной науки. 2017. Т. 4. № 1. Код доступа: [<http://cogjournal.org/4/1/index.html>].
- Русакова М. В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. М., 2013.
- Сборник упражнений по онтолингвистике. СПб., 2011.
- Свистунова Т. И., Газеева Е. Н., Черниговская Т. В.* Экспериментальное исследование эффекта морфонологического прайминга на материале русского глагольного словоизменения // Материалы конференции «Cognitive Modeling in Linguistics – 2008». Т. 2. 2008. С. 269–281.
- Фаликман М. В., Койфман А. Я.* Виды прайминг-эффектов в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2005. № 3. С. 86–97, № 4. С. 81–90.
- Akhutina T., Kurgansky A., Polinsky M., Bates E.* Processing of grammatical gender in a three-gender system: experimental evidence from Russian // Journal of Psycholinguistic Research. 1999. № 28. P. 695–713.
- Christianson K.* Psycholinguistics // The Handbook of Linguistics (2nd Ed.), Wiley-Blackwell, 2017. P. 345–370.
- Gleitman M.* Contextualism and Echolalia // Brézillon P., Turner R., Penco C. (eds) Modeling and Using Context. CONTEXT. 2017. Vol. 10257, P. 267–276.
- Hoye M.* Lexical priming. A new theory of words and language. Routledge, 2005.
- Savage C., Lieven E., Theakston A., Tomasello M.* Structural Priming as Implicit Learning in Language Acquisition: The Persistence of Lexical and Structural Priming in 4-Year-Olds // Language Learning and Development. 2012. № 2 (1). P. 27–49.
- Stiegler L.* Examining the Echolalia Literature: Where Do Speech-Language Pathologists Stand? // American Journal of Speech-Language Pathology. 2015. № 24 (4). P. 750–762.

О. В. Федорова

Москва, Россия

fedorova@msu.ru

Психолингвистическое исследование особенностей рабочей памяти русскоязычных детей 12 лет¹

Введение. Лингвистика детской речи занимается по большей части исследованием речи ребенка в возрасте от одного года до пяти лет, так как именно в этот период происходит становление базовых языковых функций. Отечественная онтолингвистика часто идет дальше и рассматривает языковое развитие ребенка вплоть до 8–9 лет. Однако как западная, так и отечественная наука пока уделяют совсем мало внимания исследованию речи детей 11–12 лет. Между тем этот возраст – вступление в пору отрочества – представляет собой важный языковой феномен, особенно в том, что касается формирования дискурсивных и коммуникативных навыков устной речи. В целом устная речь является первичной и наиболее важной формой общения между людьми, однако в настоящее время ее исследованию уделяется еще недостаточно внимания как в области «взрослой» лингвистики, так и в области усвоения языка. Кроме того, мало определить уровень сформированности дискурсивных и коммуникативных навыков – необходимо понять причины индивидуальных различий, которые следует искать в различиях в объеме рабочей памяти (РП). Из необходимости понять причины индивидуальных различий вытекает практическая задача – разработка теста на определение объема вербальной РП, подходящего для оценки детей 12 лет.

Исследования в области определения объема РП у детей развиваются сейчас в двух основных направлениях. Первое связано с «Automated Working Memory Assessment (AWMA)» – компьютеризированной тестовой батареей, состоящей из 12 отдельных тестов, направленных на определение объема как вербальной, так и зрительно-пространственной памяти детей от 4 до 15 лет. Эти тесты основаны на модели РП Бэддели (Baddeley 2007) и тесте объема РП (Daneman, Carpenter 1980). Большим преимуществом их перед другими является тот факт, что в 2016 г. англоязычная версия была адаптирована к русскому материалу (Absatova 2016). Для использования в психолингвистических исследованиях, однако, тесты AWMA нуждаются в серьезной доработке, которая связана с необходимостью увеличения количества тестов именно вербальной РП.

Второе направление исследований связано с многолетней традицией использования для работы с детьми среднего и старшего школьного возраста уже взрослых тестов по определению объема вербальной РП, в частности,

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, проект №17-06-00264. Автор выражает благодарность учителю лицея №1564 г. Москвы А. А. Ципенко, а также Ю. Д. Потаниной, участвовавшим в сборе и обработке материала.

описанных в пионерской работе (Daneman, Carpenter 1980). Недавнее исследование (Currie, Cain 2015) показало, что на более низкие результаты при установлении причинно-следственных связей при понимании устных нарративов влияет в первую очередь не объем РП ребенка, а объем его словаря, то есть степень знакомства с теми словами, которые используются в задании. Из этого следует, что задача усовершенствования методик состоит в адаптации существующих стандартных тестов к лексике детей данного возраста. Именно решению этой задачи в области понимания речи и посвящена настоящая работа.

Далее в разделе 1 мы сначала кратко опишем историю создания теста Reading Span и его русскоязычную версию. Затем в разделе 2 будет описана процедура адаптации этого теста к лексике детей 11–12 лет. В разделе 3 будет представлено сопоставительное исследование, проведенное с 16 русскоязычными школьниками 12 лет.

1. Психолингвистический тест Reading Span. Термин РП был впервые использован в 1980 г. в психолингвистической статье (Daneman, Carpenter 1980). Данеман и Карпентер исходили из того, что в процессе интерпретации некоторого текста в РП человека происходят процессы, связанные как с пассивным хранением поступающей информации, так и с ее обработкой. Существовавшие же в то время методики по определению объема РП (запоминание отдельных цифр или слов) тестировали только первую из этих двух составляющих, нивелируя тем самым индивидуальные различия; между тем эти различия и возникают вследствие лучшей или худшей способности испытуемых эффективно распределять имеющиеся ресурсы РП, отводя какую-то часть для хранения информации, а другую – для ее обработки. Чем меньше ресурсов затрачивается на обработку поступающей информации, тем больше их остается для ее хранения. Новый тест Reading span тестировал обе этих составляющих – в ходе эксперимента испытуемый должен был читать предложения и одновременно удерживать в РП последние слова ранее прочитанных предложений.

Тест состоит из 70 предложений. Каждое предложение напечатано в центре карточки, которые распределены на группы по 2, 3, 4 и 5 предложений, по пять попыток на каждом уровне. В ходе эксперимента экспериментатор выкладывает перед испытуемым карточки и просит прочитать вслух написанное предложение. После того как он кладет перед испытуемым пустую карточку, тот должен повторить последние слова каждого предложения этой группы в том порядке и в той форме, в котором они были им прочитаны. Эксперимент продолжается до тех пор, пока испытуемый может воспроизвести не меньше 2 из 5 групп. Компьютеризированная русскоязычная версия данного теста была разработана в 2001 г., см. (Федорова 2010).

2. Адаптация теста к словарному запасу детей 11–12 лет. Задача данной работы – адаптация русскоязычного теста, созданного для взрослых, к словарному запасу детей 11–12 лет. Чтобы проверить гипотезу о

зависимости результатов теста от словарного запаса ребенка, мы выбрали для теста стимульные предложения из тех литературных прозаических произведений, которые дети данной возрастной группы уже прочитали к этому возрасту. В ходе проведенного опроса среди детей 11–12 лет были выбраны следующие произведения: Д. Дефо «Робинзон Крузо», Г. Х. Андерсен «Снежная Королева», Г. Х. Андерсен «Русалочка», А. Сент-Экзюпери «Маленький Принц», М. Твен «Приключения Тома Сойера», М. Сервантес «Дон Кихот», И. С. Тургенев «Муму» и А. Грин «Алые Паруса». Затем из этих произведений были отобраны предложения той же длины, что и предложения взрослого теста. Все последние слова выбранных предложений были протестированы с детьми целевого возраста на предмет их известности. Затем было проведено первичное тестирование 8 школьников 12 лет, после проведения которого было заменено 2 предложения.

3. Сопоставительное тестирование русскоязычных школьников 12 лет. Осенью 2017 г. мы провели тестирование 16 школьников, в котором приняли участие 8 мальчиков и 8 девочек; возраст одного ребенка – 11 лет, двух детей – 13 лет, остальных тринадцати детей – 12 лет. Каждый школьник проходил два теста – один «взрослый» вариант и один «детский»; половина детей начинала эксперимент с детского варианта теста, вторая половина – со взрослого. Методика проведения эксперимента не отличалась от предыдущих.

После обработки протоколов результаты были подсчитаны по методике, предложенной в работе (Daneman, Carpenter 1980): испытуемый получал балл за очередной уровень, если по крайней мере три из пяти групп последних слов предложений данного уровня были воспроизведены правильно, и полбалла, если правильно было воспроизведено только две из пяти групп. Дальнейшее деление испытуемых на группы обычно происходит следующим образом: если мы делим их на две группы, то к группе испытуемых с небольшим объемом РП обычно принадлежат получившие менее 4 баллов; соответственно, испытуемые, имеющие 4, 4.5 и 5 баллов, попадают в группу с большим объемом РП. При делении испытуемых на три группы распределение обычно таково: 2, 2.5 и 3 – маленький объем, 3.5 и 4 – средний объем, 4.5 и 5 – большой объем. В целом результаты полутора тысяч протестированных взрослых носителей русского языка распределены следующим образом: 5% испытуемых демонстрируют минимальный объем 2; 10% испытуемых – маленький объем 2.5; 20% испытуемых – небольшой объем 3; 25% испытуемых – средний объем 3.5; 20% испытуемых – объем выше среднего 4; 13% испытуемых – большой объем 4.5 и 7% испытуемых – максимальный объем 5.

Сравним приведенные выше результаты с полученными результатами детей 12 лет. Данные каждого теста были подсчитаны по строгой и нестрогой методикам: при строгом подсчете балл засчитывается испытуемому только за воспроизведение формы слова в том же порядке; при нестрогом подсчете испытуемых не штрафовали. Результаты см. в таблице 1.

Таблица 1.
Результаты сопоставительного тестирования объема РП детей 12 лет

№	возраст	пол	детский нестрогий	детский строгий	взрослый нестрогий	взрослый строгий
1	13	m	2	2	2	1.5
2	13	f	3	2.5	2.5	2
3	12	f	2.5	2.5	2	2
4	12	f	3	2.5	2.5	2
5	12	m	3	3	2	2
6	12	m	2	2	2	2
7	12	f	3	3	4	3
8	12	f	2.5	2.5	2	2
9	12	m	2.5	2.5	2	2
10	12	f	2	2	1.5	1.5
11	12	m	2.5	2.5	2.5	2
12	12	m	2	2	2	2
13	12	m	3	2.5	3	3
14	12	f	3	3	3	3
15	12	f	3.5	3.5	2.5	2.5
16	11	m	2	2	2.5	2.5
среднее			2.63	2.53	2.4	2.2

Как видно из таблицы, подавляющее большинство детей показало невысокие результаты, а средние результаты соответствуют нижним границам среди взрослых. Другими словами, гипотеза о том, что результаты теста зависят только от словарного состава предложений, которые используются в тесте, и не зависят непосредственно от объема РП ребенка, не подтвердилась.

Оценим теперь, насколько на результаты теста влияет заведомая знакомость слов. У большинства детей действительно видна тенденция проходить детский тест лучше взрослого (испытуемые №№ 1–5, 8–11, 15), некоторые дети показали одинаковые результаты (№№ 6, 12, 14), но некоторые показали и обратную тенденцию (№№ 7, 13, 16); усредненные данные также говорят об этой тенденции. Результаты обоих тестов были проранжированы, и к ним был применен ранговый критерий Вилкоксона, показавший отсутствие значимых различий ($p\text{-level} > 0.05$). Таким образом, несмотря на наличие тенденции показывать в детском тесте более высокие результаты, до статистической значимости дело не доходит.

Заключение. Данное исследование несет в себе и некоторые практические уроки. По результатам международного тестирования достижений школьников PISA (Programme for International Student Assessment, Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) и PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study,

Международное исследование качества чтения и понимания текста), в 10 лет российские школьники хорошо понимают прочитанные тексты (результаты выше среднего по странам-участницам исследования), а в 15 лет уровень их читательской грамотности падает ниже среднего. Наши дальнейшие работы помогут более точно определить возраст, в котором происходит это падение, и предположить его возможные причины.

Литература

Федорова О. В. Основы экспериментальной психолингвистики: рабочая память и понимание речи. М., 2010.

Absatova K. Applying Automated Working Memory Assessment and Working Memory Rating Scale in Russian Population // The Russian Journal of Cognitive Science. 2016. №3 (1–2). P. 21–33.

Baddeley A. D. Working memory, thought, and action. Oxford: Oxford University Press, 2007.

Currie N. C., Cain K. Children's inference generation: The role of vocabulary and working memory // Journal of Experimental Child Psychology. 2015. №137. P. 57–75.

Daneman M., Carpenter P. A. Individual differences in working memory and reading. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1980. №19. P. 450–466.

Gathercole S., Pickering S., Ambridge B., Wearing H. The structure of working memory from 4 to 15 years of age // Developmental Psychology. 2004. № 40. P. 177–190.

В. К. Харченко

Белгород, Россия

wera_kharchenko@mail.ru

Детские междометия в свете концепции А. А. Потепни

Тема «Междометия в детской речи» весьма обширна. Так, в речи детей междометие часто заменяет обращение, например, междометие *эй*: *Эй, а то сгорят! И ты приготовишь какую-нибудь ерунду* (4,1,13); *Эй, сколько же ты написала слов! Обалдеть!* (4,8,3); Это хлорофитум, его кошечки любят. – *Эй, а человеки его любят?* (4,8,3); *Эй, проверь с другой стороны (блин)* (4,8,3); *Эй-эй, кто-то-нибудь! Волк! Прячьтесь!* (4,10,4); *Эй, откуда ты? Чего не идёшь откуда?* (4,10,26).

Ребенок постепенно усваивает взрослые междометные сочетания: *Опля!* (снимаю со стола ее) – А *«опля»* – это приличное слово? (3,3,4); *А можно помыть руки?* – Да ладно тебе, подумаешь! – *Нельзя так говорить «по-думаешь».* Это неприличное слово! (4,1,13); *Смотри, они мышонка в плен (клетку) посадили!* – Надо же! – *Не надо! Это какая-то глупость* (4,4,23); *А коток не работает?* – Растаял. – *Я в шоке!* (4,8,3).

Мы же планируем говорить о самых простых междометиях и самых простых ситуациях.

В советский период развития языкознания и русистики едва ли не единственным специальным трудом по междометиям долгие годы было учебное пособие А. И. Германовича (1966). Впрочем, и сейчас с публикациями, посвященными междометиям и звукоподражательным словам, что называется, не густо. Это, скорее, фрагменты, параграфы в обобщающих работах, например, по коллоквиалистике (Девкин 1978: 11), по особенностям речи русских и немецких детей младшего школьного возраста (Амзаракова 2005), по звукоподражаниям в названиях птиц (Костенко 2006), по фоно-символизму (Евенко 2005). Авторы демонстрируют, однако, весьма уважительное отношение к междометиям. Как подчеркивал В. Д. Девкин, междометия суть сигналы творческого отношения к речи. (Девкин 1978: 148). В диссертации И. П. Амзараковой большое внимание уделено междометиям и звукоподражательным словам, причем отмечена их связь с ритмом речи (Амзаракова 2005: 145). В то же время в понимании междометий особое значение остается за работами А. А. Потебни.

Первая, изначальная идея заключается в весьма четком противопоставлении слов и междометий, «которых мы не называем словами и тем самым не причисляем к языку» (Потебня 1999: 81). А. А. Потебня из междометий выводил слова, междометия выступали как первичное звено зарождения слова. «Как бы неудовлетворительно ни было изложенное нами объяснение создания слова, во всяком случае, верно то, что язык предполагает такую степень развития, которой непосредственно предшествует патогномический звук, то есть «непроизвольно-действующие звуки, которые осмысляются» (Потебня 1999: 90). Сохраняя междометия, язык в современном его состоянии сохраняет древнейший механизм производства слов, хотя речь идет именно о механизме вообще, а не о словах, образованных от междометий и звукоподражаний.

***Тук-тук** – это Людоед с таким звуком пришел (4,1,13). Вчера поранила ножку: **Ой, болит!** Кто меня просил на велосипеде кататься! (4,5,12). О свечке: **О, свет это!** (4,5,12). О камне, упавшем в башне: **Ой, действительно, громкий!** (4,5,15).*

Противопоставляя слово и междометие, А. А. Потебня пишет о признаке тона: «Только тон дает нам возможность догадываться о чувстве, вызывающем восклицание у человека, чуждого нам по языку. По тону язык междометий, подобно мимике, без которой междометие в отличие от слова во многих случаях не может обойтись, есть единственный язык, понятный всем» (Потебня 1999: 81).

Здесь просматриваются две простые, но актуальные мысли: о «базисе» тона и о понятности междометий как первоязыка. Актуальность тона проясняется при дефиците его описаний. Да, междометие *А!* может выражать радость и огорчение, досаду и... далее со всеми остановками, но в контекстах тот самый тон парадоксально остается вне описаний.

Интеллигентный человек радостное *А!* скажет иначе, нежели «колючий» подросток и детское *А!* будет отличаться от взрослого, тем более от старческого, но фонетических, интонационных, тембровых описаний сейчас вообще недостает не только по отношению к междометиям отчасти из-за лакун в терминологии, терминологического дефицита. Продемонстрируем это на материале одного и того же междометия «ой», обслуживающего самые разные детские эмоции.

Ой, а фея упала! (3,3,9). *Ой, я зацепилась!* (зацепилась) (3,3,4). *Ой, часы у тебя! Чтобы было колокола* (знала, когда бьют колокола) (4,1,6). *Ой, утопила вилку* (в опаре). *Прости, прости меня!* (4,1,11). *Ой, я боюсь?* – Чего? – *Что меня огонь прожжет!* (зашипело на сковородке) (4,1,11). *Ой, надо подкрепиться* (пьет воду). *Подкрепиться – это значит поест!* (4,1,13). *Ой, моя спина о стула стукнулась. Я достала!* (4,1,13). Мёд попробовала, потом говорит: *Ой, как мне приятно в животе. Он уже толстый почти, я буду старше Женьки* (4,1,13). *Ой, скорее будет Новый год!* (4,2,25). *Ой, скорее будет Новый год!* (4,2,25). А потом мы порисуем! – *Да, гуашками!* – Да я гуашь так и не нашла. – *Ой, акварельными. Я перепутала совсем!* (4,4,12). *Ой, я перепутала* (семечки чистит). *Представляешь, я иногда путаю!* (4,4,18). Смотрит на вздувшийся омлет: *Ой, как тарелка! Глубокая!* (4,4,18). *Но зато ими можно вот так играть, жонглировать. Ой, просто я тренируюсь просто на фокусы!* (жонглирует воздушными шарами) (4,4,18). Играет: *Ой, чего-то я в речке утонул!* (4,6,22). О рисунке: *Ой, и тут пожар, и тут* (4,6,22).

А. А. Потебня подчеркивал живописующий характер междометий и звукоподражательных слов. Дети чувствуют этот характер, но проецируют его иногда по-своему.

Ты слушай, что папа говорит. Ты не плачь. Они уколы делают. Они не больно делают: кап-кап-кап (4,2,29). *О, а ты быстро шьёшь, как научилась* (4,4,23). *А то ты уколишься, о, уколошься. Ой, я забыла, а какие надо слова?* (4,4,23). *Ой, бабе надо включить голову. Ой, не могу!* (включить свет, прежде чем мыть голову) (4,5,7). *О! И даже светло!* (4,6,0). *Ой, она такая вкусная, что чуть из рук выскользнула!* (4,6,27). *Фу, баб, а зачем вообще нужны рекламы? Папе они не нравятся* (4,4,18). *Да, а то надо вытирать тарелки, вилки гадкие. Смешно я пошутила? Всякие ложки и тарелки бе-е!* (4,6,23). *Ой, я сегодня устала! Ты меня хочешь устать?* (4,8,29). *Ой, комар-комар! Надо его шлёпать. Молодец, пап! Ты очень умный!* (4,10,26).

А. А. Потебня подчеркивает и такой отличительный признак междометия, как непонятность. «Понять известное явление – значит сделать его предметом нашей мысли; но мы видели, что междометие перестает быть само собою, как скоро мы обратили на него внимание: поэтому оно, оставаясь

собой, непонятно. <...> Непонятность междометия – в том, что оно совсем незаметно сознанию субъекта» (Потебня 1999: 83). Междометия – приставки к чувствам, слова, скорее не сигнализирующие об испытываемых чувствах, а подключающие необходимые чувства в их непосредственности. Термин «приставки к чувствам» предложил М. К. Мамардашвили, повествуя о стихах (Мамардашвили 1990: 88), но стихотворение, как известно, и есть развернутое междометие.

Интересен в связи с признаком непонятности и так называемый отрицательный материал. Наблюдая в течение многих лет за детской речью, фиксируя по возможности все «изыски», мы практически не встречаем вопроса о происхождении междометий. Обратим внимание на слова: «подключающие необходимые чувства в их непосредственности». Междометия не позволяют говорящему лгать. Они придают высказыванию необходимый фон, с которым не поспоришь. Термин «непонятный» по отношению к междометиям не самый удачный. Удачнее было бы назвать их незаметными, или неоспоримыми, или высвечивающими, или эмоционально прозрачными.

Актуальность следующей выделенной мысли заключается в вопросе: если междометия понятны всем, почему их доля в речи принципиально мала, они ведут себя как специи к гарниру или основному блюду. Нужно ли их больше в плане культуры речи (культуры выражения нежности, или обиды, или поддержки, или страха) или же языковое развитие общества задерживает «разработку» междометий, запрещая эксперименты по более насыщенному и более разнообразному их использованию?

Современные исследования языка как травмы, нарратива (повествования) как снятия боли (Гусейнов 2008: 130), а также экскурсы в прошлое, когда, например, 30 сентября женщинам, даже счастливым, предписывалось «повыть», заостряют проблему психологии чувств. Лишая себя междометий горя, обиды, ревности, подменяя их «обычными» словами-рассказами (а подмена эта не всегда и осуществляется!), мы, похоже, проигрываем в обеспечении устойчивости внутреннего мира. Доцент Белгородского университета В. П. Кичигин в личной беседе как-то сказал: «Хула и плач раньше молитвы возникли. Древнейшие жанры. Мы устаем, потому что сброса нет. Мы не можем заплакаться...» (15 ноябр. 2008 г.). (Высказывание приведено с любезного разрешения автора.)

Бывают периоды, когда ребенок отдает предпочтение какому-либо междометию, например междометию *Ух!*, включая его в систему других междометий, вплетая в общую канву высказывания.

Ух, как мне устало! Ой, запуталась! Ух, как я устала! Просто немножко запуталась. Ух, какая я безголовая! (4,5,29). Ух ты, такая хитрющая! (4,5,29).

Об использовании междометий в аутосуггестии и ауторелаксации А. А. Потебня писал: «Чувство есть всегда оценка наличного содержания нашей души и всегда ново. Отсюда понятно, почему междометие как

отголосок мгновенного состояния каждый раз создается сызнова и не имеет объективной жизни, свойственной слову» (Потебня 1999: 83). Вот почему междометия естественнее наблюдать в живой разговорной речи, всегда пристегнутой к ситуации и тем самым подчеркивающей процесс точечного перевода речи в междометный регистр.

Ах, как вкусно! Как мне вкусно! (4,3,8). Ой, как я вытерусь! (4,3,8). Ой, у меня глаза плохо смотрятся... (трет глазки) (4,4,3). Ой-ой, я уколола палец – вот этот! (4,4,12). Ай, по пальцу семечко. Как они туго чистятся! (4,4,12). Какая большая! Ого! Какая большая семечка. Огромная! (4,4,18). Ай, мошка залетела в нос, но я ее успела прихлопнуть (4,1,13). Ай! Что-то я везде ударяюсь! Весь день ударяюсь! (4,7,28). Ой, а где же карандаши? Много карандашов! (4,7,28). А-а, маленький (блин) (4,8,3). Ай, за брюшко ударила! (4,8,3). Уф, я закончила! Иди, смотри, если хочешь (4,8,10). Несет ведро с песком: О-ой! Тяжело! (4,8,11). Играет в футбол: Эй, не попала гол! (4,10,26).

Мы фиксировали междометия в речи взрослых носителей языка на протяжении трех лет (Харченко 2016) и обнаружили, что основная часть материала касается переходных случаев (*Мамочки, Господи, Батюшки, Кошмар*), тогда как междометий *Ай, О, Ой, Ух* сравнительно немного. Обслуживают междометия у взрослых в основном негативные и гораздо реже – позитивные проявления речи. Видимо, многие междометия оседают во внутренней речи, и то, что теряется в таких случаях, не позволяет высказывать положительные эмоции, плохо поддается контролю. Не исключено, что можно было бы учиться и у наших детей более щедрому выражению чувств.

Мы исследовали речь одного ребенка – девочки, в том возрасте, когда междометия уже усвоены и употребляются достаточно часто. Как видим, детская речь подтверждает справедливость учения А. А. Потебни о междометиях, и кажущаяся их простота затушевывает то уникальное место, которое занимают междометия в парадигме средств выражения эмоций в русском языке. Детская речь показывает, каким нужным средством в повседневном общении являются междометия, но они так естественно вплетаются в речевую палитру, что взрослый человек практически их не замечает.

Литература

- Амзаракова И. П.* Мир языка немецкого ребенка младшего школьного возраста: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2005.
- Германович А. И.* Междометия в русском языке. Киев, 1966.
- Гусейнов Г.* Язык и травма освобождения // Новое литературное обозрение. 2008. № 6 (94). С. 130–147.
- Девкин В. Д.* О субстантивном, глагольном, наречном и «междометном» стиле // Теория и практика описания разговорной речи. Вып 9. Горький, 1978.

- Евенко Е. В.* Фоносемантическая организованность текста как средство, способствующее построению смысла-тональности (на материале русской и английской литературы): Дис. ...канд. филол. наук. Тамбов, 2008.
- Мамардашвили М. К.* Как я понимаю философию. М., 1990.
- Костина Н. Ю.* Названия птиц как специфическая группа слов (на материале русского и английского языков): Дис. ...канд. филол. наук. Пенза, 2004.
- Потебня А. А.* Полное собрание трудов: Мысль и язык. М., 1999.
- Харченко В.К.* Антология разговорной речи. В 5 томах. Том 2. Литота – Перцепция. М., 2016.

В. Д. Черняк

Санкт-Петербург, Россия

vdcher@yandex.ru

Материнский дневник как документ времени

Выход в свет в 2014 г. книги Ф. А. Вигдоровой «Девочки. Дневник матери» (Вигдорова 2014) почти через 50 лет после того, как она была подготовлена к изданию Л. К. Чуковской (уже после смерти автора), – явление прежде всего культурное. В то же время эта книга, безусловно, имеет ценность и для исследователей, в том числе для онтолингвистов. Она принадлежит к жанру исследовательских литературных дневников (вспомним «Нашу Машу» Л. Пантелеева, «Моего друга Игоря» Н. Носова и ряд др.).

По точности записей, тонкой филологической фиксации речевого развития двух сестер (одной – с 4,3, другой – с рождения) дневник Ф. Вигдоровой является ценным документом и дает богатый материал и психологам (взаимоотношения двух сестер, у которых разные отцы – отец старшей дочери погиб на фронте – и которые постоянно испытывают противоречивые чувства любви / ревности), и онтолингвистам. Ряд комментариев Ф. А. Вигдоровой сделан уже при перечитывании дневников через несколько лет и, как правило, дает новую оценку и поступкам девочек, и поведению матери: «Какой я была дурой тогда, глухой дурой! Ее надо было только любить и жалеть, а я ее воспитывала; Маленькая и несчастная. Как же я этого не понимала?».

Дневниковые записи Ф. Вигдоровой для современного читателя и исследователя чрезвычайно интересны и другим: охватывая период с октября 1941 г. по июнь 1955 – сложнейшее время в жизни страны – они отражают его в двойной оптике, ребенка и взрослого.

В книге множество точных лингвистических наблюдений над детским словообразованием, над осмыслением детьми внутренней формы слова. Эти наблюдения подтверждают те закономерности восприятия ребенком языковой системы, которые зафиксированы во многих записях детской речи (примечательно, что сама Ф. Вигдорова сопровождает

одну из записей замечанием о почти полном ее совпадении с записью К. И. Чуковского в книге «От двух до пяти»). Приведем некоторые примеры.

Саша пробует слова на вкус:

- Снегирь... – шепчет она. – Снегирь... А детки его – снегирьки, снегирятки, снегурки... Дочка снегиря – снегурка... Снегурочка.
- Мама, я думаю, что незабудка – это дочка или жена василька, потому что она тоже голубая.
- Мама, ну как же они называются – эти люди... Ну, которые все скупают, а потом продают... Ну, как же их... ах, да, СКУПЕЛЯНТЫ!

Много записей свидетельствует о типичных для детей коммуникативных неудачах, связанных с восприятием многозначных слов и слов-омонимов.

- Мама, почему на свете так много рук? Моя рука – видишь? Потом ручка от двери, от корзины, от чашки и ручка, которой пишут (Саша, 6).
- Саша, услышав фразу: «Погибла моя очередь», – произносит: – Не говорите о смерти (4,6).
- Я принесла от дяди Бори Зутта в подарок Саше целлулоидного пупса. Все сказали:
- Какой чудесный! Где это Борису Борисовичу удалось поймать такого? Саша с удивлением: – А разве они бегают по улицам? Ведь они же голые? (3,9).

Многозначность слова стимулирует языковую рефлексивную, актуализирует парадигматические связи в лексиконе ребенка.

- Мама, почему про плохое часто говорят: «несчастный»? Несчастный Ташкент, несчастная квартира... Несчастный – это искалеченный, без матери, одинокий. А вовсе не плохой (Галя, 5,9).

Саша:

- Что такое брак?

Галя:

- Вот Изя с Машей поженились, значит, они заключили между собой брак.

Саша, с изумлением:

- Ну что ты... Тут написано: «При обнаружении брака просим сообщить...»

Интересен пример, фиксирующий языковую рефлексивную над внутренней формой слова пятилетней Саши и десятилетней Гали.

- Трогательная книга, – говорю я, дочитав «Далекie годы».
- А кто ее трогает? – спрашивает Саша.
- Мы с Галей смеемся.
- Ну, а ты как понимаешь это слово? – спрашиваю я Галю.

– Трогательная – это значит грустная. И это значит, что она трогает все внутри, – и Галя показывает рукой на сердце.

Многие метаязыковые комментарии детей связаны с восприятием оценочной лексики.

– Для девочек я знаю много ласковых слов: ласточка, солнышко, звездочка и еще много. А для мальчиков я знаю только одно ласковое имя: орел.

– Ох, и ругала нас учительница! Самыми последними словами: и аристократами и всяко...

– Мама, посмотри, как тут написано в книге «За власть Советов»: «Из них такие же саперы, как из г. пули». Что такое «г»?

– Это ругательное слово.

Саша молчит, а потом говорит задумчиво:

– Знаешь, мама, я предполагаю, что это коровьи лепешки (Саша, 7).

Ф. Вигдорова фиксирует немало филологических наблюдений дочерей.

– Мама, почему такие маленькие незаметные буквы, как «а», «и», называются таким большим словом СОЮЗ?

– Мама, Игорь Михайлович – дворянин?

– С чего ты взяла?

– А как же! Ведь он – как Д’Артаньян: Д’Яконов (о друге семьи, известном востоковеде И. М. Дьяконове).

Наряду с типичными для детей формами языковой рефлексии в книге Ф. Вигдоровой представлено множество записей, отражающих дух времени, показывающих, сколь зависим лексикон ребенка от идеологического климата эпохи. Как уже отмечалось, взросление старшей дочери и первые этапы становления языковой личности младшей пришлось на годы войны. Это оставило сильнейший отпечаток в ассоциативно-вербальной сети детей. Слова *немец*, *немецкий* мифологизируются и становятся символом всего самого плохого.

Мама, вор, немец, разбойник – это одно и то же? (Саша, 5).

Примечательно, что образ реального врага, символа зла, соединяется в детском сознании с образом сказочного персонажа.

Я всех люблю. Не люблю только Гитрера и Бармалея (Галя, 4,5);

Когда я пойду в школу, то буду учить французский, английский и русский. А немецкий не буду. Немцы все очень плохие. Гитлер («Гитрер», иногда «Гитрель») очень плохой, хуже Бармалея. Я его боюсь (Саша, 3, 8).

Ф. Вигдорова, фиксируя немало подобных высказываний, подчеркивает, что, несмотря на усилия родителей, разделить понятия «немец» и «враг» в те годы было почти невозможно.

«Саша была совершенно подавлена, узнав, что Буш, написавший такую веселую историю про Плиха и Плюха, – немец. Долго не могла примириться с этим обстоятельством. Сегодня же она спросила:

– Мама, «Ганс» – это ведь немецкое имя?

– Немецкое!

Саша, испуганно: – А как же тогда Ганс Христиан Андерсен?

Видно, отдать немцам Андерсена и Оле-Лукойе она была просто не в состоянии».

Текст дневников свидетельствует об особой роли чтения в формировании картины мира ребенка, о литературоцентричности не только высокообразованной семьи, в которой росли дочери Ф. А. Вигдоровой, но и общества в целом. Обе девочки уже к четырем-пяти годам знают наизусть несколько десятков стихотворений. Автор дневников воссоздает широкий круг чтения дочерей. Литературные предпочтения причудливо сочетаются с идеологемами конца 40-х – начала 50-х гг.

Галя: – Мама, скажи там в Союзе писателей, чтоб дали Сталинскую премию Луизе Олькот за книгу «Маленькие женщины» и Бичер-Стоу за «Хижину дяди Тома».

Саша: – Мама, по-моему, Джамбул и Исаковский пишут одинаково. И тот и другой пишет про цветы и вождей.

Сакральное слово «советский» приобретает статус универсальной положительной оценки.

«Мы решаем с Галей кроссворд: «Известный советский поэт»

– 8 букв, последняя «в». Галя говорит:

– Некрасов!

– Какой же он советский? – спрашиваю я.

– А разве он не советский? Ведь он же хороший».

Саша:

– Мама, страшно подумать, если бы жила в Америке, я была бы плохая и думала бы плохо, неправильно.

– А сейчас ты хорошая?

– Ну! Советская же! А если бы жила там, я была бы за Эйзенхауэра, Трумена – даже дрожь пробирает, как подумаешь!

В идеологизированный ономастикон попадают даже греческие боги. Так, Прометей на аксиологической шкале занимает безусловное первое место.

«– Мама, по-моему если уж верить в бога, то уж в одного Прометей, да?».

Текст дневников богат подтекстовой информацией. Нельзя забывать о времени создания дневников, когда даже в личных записях упоминание некоторых имен было крайне опасно (глубокой, но сдержанной скорбью проникнуты, например, записи о Ниночке, дочери находящихся в лагере И. Сермана и Р. Зерновой).

Организация текстов, тонкая ирония автора позволяют почувствовать влияние официального советского дискурса на речь ребенка и отношение к этому родителей. Показательны некоторые детские тексты, которые приводит автор, и фиксация ею развернутых монологов дочери. Таковы, например, впечатления о первом школьном дне первоклассницы Саши.

«Мне всё очень нравится. И учительница, и моя парта. Со мной сидит девочка Лида Слепак. Нам директор сказал три речи. Первую в школьном зале. Он сказал, чтоб мы хорошо учились. Третью он сказал у нас в классе. Он сказал, что Александра Ильинична очень хорошая, учит детей уже 40 лет и заработала орден Ленина. (Вторую речь обнаружить не удалось. Но Саша утверждает, что их было равным счетом три.) Потом директор ушел, и нам сказала речь Александра Ильинична. Она показала нам портрет Ленина и спросила: «Кто это?» Все девочки сказали: «Ленин!» Тогда она стала рассказывать про Верховный Совет и про то, как он любит детей и заботится о них. Про то, как он хочет, чтоб все люди стали хорошие и строили коммунизм. (Коммунизм, – говорит Саша). Потом Александра Ильинична повесила картину «Лето в парке». А кто не умел читать, должен был сказать, по каким признакам видно, что это лето».

Первые дневниковые записи восьмилетней Гали воссоздают образ школы конца 40-х гг.

«У нас в школе много девочек. Но больше всего я дружу со старшей и ее помощницей. Елене Петровне очень трудно ладить с 55 девочками. 54 ничего ведут. Но 55-я ужасно мешает. Елена Петровна хочет выключить ее из школы. Но не удастся. Все учителя ее знают. Она в урок бежит как в перемену. Ну и все. На сегодня хватит».

Читателю дневниковых записей Ф. А. Вигдоровой трудно удержаться от пространных цитирований. По словам Л. К. Чуковской, «при всей своей беглости каждая запись в «Дневнике» – это крошечная новелла, художественно вполне завершенная; при всей своей интимности этот «Дневник» имеет интерес объективный и будет когда-нибудь читаться тысячами людей как любимая книга. <...> Из этого дневника глядит лицо автора, проглядывает на отдельных страницах и лицо времени» (Чуковская 2014: 341).

Литература

Вигдорова Ф. А. Девочки. Дневник матери. М., 2014.

Чуковская Л. К. Из книги «Памяти Фриды» // Вигдорова Ф. А. Девочки. Дневник матери. М., 2014.

Е. В. Чмелёва

Смоленск, Россия

elenaviktoria@yandex.ru

С. А. Рачинский о родном языке

Один из современников известного российского ученого и педагога Сергея Александровича Рачинского (1833–1902) назвал его «школьным апостолом на Руси» (Танаевский 1902: 154). И действительно, Сергей Александрович был человеком провидческого дара. Он остро предчувствовал возможность краха государства и его социальных институтов. А потому стремился так воспитывать подрастающую молодежь, чтобы она могла отстоять традиционные ценности.

О традиционно важном месте церкви и церковно-славянского языка в обучении С. А. Рачинский пишет в своей главной работе «Заметки о сельских школах»: «Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силою вещей, обуславливает другую ее резкую особенность – учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных. Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщать своим питомцам знание церковно-славянского языка» (Рачинский 1899: 12–13). Напомним читателю, что за главный свой труд «Заметки о сельских школах» С. А. Рачинский получил звание члена-корреспондента по отделению русского языка и словесности Петербургской Академии наук.

С. А. Рачинский писал, что изучение церковно-славянского языка составляет не только превосходную умственную гимнастику, но и придает жизнь и смысл изучению русского языка и неизбежную прочность грамотности, приобретенной в школе, объясняя это тем, что «по условиям нашего сельского быта, по бедности и малодоступности нашей светской литературы, для грамотного крестьянина не существует иного постоянного упражнения в грамотности, кроме чтения Псалтири по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, *доступных и полезных* крестьянину, у нас слишком мало. <...> Между тем, неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга <...> дают постоянную пищу уму, воображению, нравственной жажде нашего грамотного крестьянина, поддерживают в нем способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно» (Рачинский 1899: 12–13).

Мысли С. А. Рачинского созвучны идеям другого выдающегося русского ученого М. В. Ломоносова. М. В. Ломоносов подчеркивал важность славянских церковных книг (напомним, что в Древней Руси и в средние века основными учебными книгами были Часослов, Псалтирь и Апостол) как фундамента образования и изучения отечественного языка и его основы

– церковно-славянской грамоты, видя в ней «великое сокровище, из которого знатную часть великолепия, красоты и изобилия всероссийский язык заимствует» (Егоров 1996: 98). Более того, главным условием существования русского языка ученый полагал осознание церковно-славянского языка как корня и истока всей русской культуры.

Развивая мысли М. В. Ломоносова об отечественном языке, С. А. Рачинский считал, что чтение на церковно-славянском языке развивает грамотность, делает чтение на русском языке осознанным. Воспитанники упражнялись в языке, читали Часослов, Псалтырь, Евангелия, а потом закрепляли свои знания, помогая священнослужителям во время церковных служб.

В статье «Заикание и церковно-славянское чтение» С. А. Рачинский обращает внимание на пользу церковно-славянского языка и богослужения для излечения такого недуга как заикание. Четкая артикуляция звуков (отсутствие редукации), протяжное произнесение фраз (в противоположность дробному послоговому чтению в русской речи), успокаивающее действие на нервную систему самого хода церковной службы помогает преодолеть это трудноизлечимое заболевание. Эта позиция была не теоретическим измышлением автора, а результатом многолетней работы с детьми в собственной сельской школе.

С. А. Рачинский внес много нового в преподавание русского языка. Как свидетельствуют современники, в годы, когда он начинал свою педагогическую деятельность, центром изучения русского языка было объяснительное чтение, сообщение различных сведений из книг. Задача состояла в том, чтобы развить наблюдательность, самостоятельность. Но при этом учителя забывали о главном – как научить детей быстро читать и грамотно писать (Горбов 1903: 34). С. А. Рачинский, не отрицая важности знаний, был убежден, что они не должны заслонять процесс формирования умений и навыков воспринимать текст, читать и писать. Эти умения постоянно нужны в жизни.

Н. М. Горбов, осмысливая опыт преподавания русского языка в школе С. А. Рачинского, так обозначил процесс приобретения умений: здесь «прямо и откровенно стремились прежде всего научить читать и писать, затем владеть языком как орудием мысли, и, наконец, усиленными грамматическими упражнениями старались дать то развитие мыслительных способностей, которое естественно и прямо связано со всякими занятиями языком» (Горбов 1903: 36).

Русский язык в Татевской школе изучали следующим образом: в первый год учащиеся приобретали способность ясно различать имя существительное, глагол и предлог; в течение второго года они могли отличать все части речи; в третий год изучали этимологию; в четвертый – синтаксис (Рачинский 1899: 62).

Татевский педагог придавал большое значение первой книге, которая попадает в руки сельских детей. Он дал высокую оценку хрестоматии

К. Д. Ушинского «Родное слово». Но подчеркивал, что она написана для детей 7–10 лет и для городского сословия, в сельской местности эта хрестоматия «крайне неудобна по своему содержанию» (Рачинский 1899: 64).

С. А. Рачинский предпочитал «Новую азбуку» и «Книгу для чтения» Л. Н. Толстого, объясняя это просто: «Его детские книги (пригодные для детей всех сословий) – не плод художественной прихоти, а жизненное дело, совершенное с глубочайшим вниманием ко всем его практическим подробностям, с высокою простотою и смирением». И далее делает интересный вывод для современников, ставя имя Л. Н. Толстого рядом с именем А.С. Пушкина: «Во многих своих очерках и мелких рассказах он доходит до чисто пушкинской трезвости и силы. От них можно прямо перейти к прозе Пушкина» (Рачинский 1899: 66).

Следует заметить, что такой подход к изучению русского языка оправдал себя. В книге «Сельская школа» педагог очертил тот объем умений, которыми овладевает ребенок при правильной постановке обучения русскому языку: это, во-первых, умение выражать свои мысли без местных диалектных оборотов; во-вторых, умение читать стихи и прозу пушкинской поры. Действительно, воспитанники С. А. Рачинского с наслаждением читали «Капитанскую дочку», «Дубровского», «Бориса Годунова», «Полтаву» А. С. Пушкина, «Тараса Бульбу» и «Ночь перед Рождеством» Н. В. Гоголя, «Песнь про купца Калашникова» М. Ю. Лермонтова, «Семейную хронику» С. Т. Аксакова, «Ундицу» В. А. Жуковского и многих других авторов. В-третьих, учащиеся должны овладеть умением писать грамотно, без ошибок то, «что бывает нужно писать в крестьянском быту: родственное письмо, прошение» (Рачинский 1899: 60).

По воспоминаниям людей, бывавших в Татевской школе и общавшихся с ее учениками, по письмам, посланным воспитанниками своему учителю, можно говорить о том, что эта программа была не только выполнена, но и перевыполнена. Лучшие ученики Сергея Александровича свободно владели литературной речью и легко излагали свои мысли.

Что бы ни делал в своей педагогической деятельности С. А. Рачинский – осмысливал, как лучше преподавать церковно-славянский язык, как заинтересовать детей глубоким изучением Псалтыри, как сделать великий русский язык и русскую литературу духовным достоянием воспитанников, – всегда он думал о пользе для укрепления государственности и церкви в России своих педагогических начинаний.

Литература

Горбов Н. М. С.А. Рачинский. СПб., 1903.

Ломоносов / сост. и автор вступ. статьи С. Ф. Егоров. М., 1996.

Рачинский С. А. Сельская школа: Сб. статей. СПб., 1899.

Танаевский С. Татевская школа С. А. Рачинского // Народное образование. 1902. сентябрь. т. II. кн. 9.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА. РАННЕЕ ДЕТСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ

Н. Ш. Александрова

Берлин, Германия

deutschrussische_sprachbruecke@gmx.net

Сверхсложный естественный билингвизм

Сложившейся теории естественного (т.е. приобретаемого в процессе живого общения) билингвизма не существует, но даже поверхностный взгляд на проблему естественного билингвизма выявляет кардинальные отличия становления языковой системы в условиях двуязычия от приобретения языка в одноязычной среде. Во-первых, бодрствование ребенка, т. е. время, когда ребенок может воспринимать язык окружающих и общаться, – величина постоянная. Естественно, на освоение каждого языка в условиях двуязычной или многоязычной среды приходится меньше времени. Во-вторых, при одноязычном воспитании наблюдается последовательное совершенствование родного языка ребенка, регресс или остановка развития возможны лишь при тяжелой болезни, а при двуязычии каждый из языков может обедняться, остановиться в развитии, исчезнуть. В-третьих, практика показывает, что дети, с рождения находящиеся в двуязычной среде, далеко не всегда осваивают второй язык. Двуязычная среда, по всей видимости, является лишь необходимым условием становления билингвизма, но не причиной явления (Александрова 2017б).

В настоящее время складывается понимание, что естественный билингвизм функционирует по законам самоорганизующихся нелинейных динамических систем, для которых характерно постоянное изменение-развитие, непредсказуемость, несводимость к частным случаям, сильная зависимость от начальных условий (Herdina & Jessner 2002; Schmid & Lowie 2011; Александрова 2017а). Становление языковой системы при двуязычии не является линейным соразвитием автономных каналов-языков, а представляет собой сложный процесс, зависящий от огромного количества факторов. В то же время нередко становление естественного би(поли)лингвизма по умолчанию представляется именно как параллельное развитие двух (или нескольких) языков, которые должны зародиться как можно раньше, а обращение к младенцу на нескольких языках расценивается как доказательство, что эти языки

воспринимаются и усваиваются ребенком. Такие упрощенные представления об естественном билингвизме можно проследить как в исследованиях (например, Kovács, Mehler, Carey (2009) считают билингвами младенцев только потому, что родители обращались к ним на разных языках), так и в практической сфере, когда младенцам с рождения предлагается слушать речь на нескольких языках, а детские садики становятся уже не двух- или трех-, а пятиязычными. При этом психологи и логопеды все чаще делятся впечатлениями о случаях тяжелых задержек развития речи у детей, посещающих подобные программы. Недооценка сложности явления приводит к ошибкам организации экспериментов и, следовательно, к неверным выводам, а также к разработке сомнительных образовательных программ. Необходимо заметить, что тяга к многоязычному воспитанию детей наблюдается именно в одноязычной среде. В двуязычных сообществах хорошо известно, что само по себе раннее владение несколькими языками не гарантирует ни блестящей карьеры, ни даже успешного обучения в школе, а вот задержки формирования речи наблюдаются довольно часто. Более того, взрослые билингвы иногда наотрез отказываются от двуязычного воспитания своих детей. Они считают, что освоить язык как иностранный в школе проще.

«Система – это больше, чем просто набор переменных, которые мы изолировали от остального мира. Система является системой в первую очередь потому, что переменные взаимно взаимодействуют. То есть каждая переменная влияет на все остальные переменные, содержащиеся в системе, и, таким образом, влияет на себя. Это свойство, которое мы можем назвать полной связностью... Следовательно, взаимное взаимодействие переменных подразумевает, что они влияют и совместно определяют изменения друг друга с течением времени, в этом смысле система, по определению, является динамической системой...» (van Geert 1994; цит. по: Herdina P.& Jessner U. 2002: 207–208). Становится понятной чрезвычайная сложность обобщения практического опыта работы с билингвами. Единичные наблюдения – лишь неповторимые грани бесконечно многогранного явления, одни и те же условия двуязычного воспитания разных детей могут привести к весьма разным результатам. Опыт специалистов-практиков (психологов, логопедов, воспитателей, учителей), которые работают с потоком двуязычных детей, редко оформляется в статьи и книги. В то же время именно общий взгляд на проблему может выявить группы риска и ситуации-риски, когда высока вероятность тормозящего влияния двуязычного воспитания на развитие ребенка. Но, вероятно, самым сложным и даже невозможным является обобщение опыта диагностики языковых нарушений в условиях двуязычия, т. к. в этом случае сливаются воедино процесс становления языковой функции в условиях дефицита того или иного компонента этой функции и стремление языковой системы обеспечить коммуникацию на всех необходимых для общения языках. В то же время подобная диагностика в

каждом конкретном случае, т. е. при условии, когда все переменные (возраст, состояние языковой функции, анамнез, языковая ситуация и т.д.) определены, вполне возможна. Огромное количество взаимодействующих и постоянно изменяющихся факторов, задействованных в процессе, не позволяет выделить общие закономерности этого процесса.

Необходимо признать, что однозначного ответа на вопрос о влиянии двуязычного воспитания на развитие ребенка просто нет. Незначительные различия в условиях, особенности характера и познавательной сферы приводят к тому, что дети в одной семье и даже близнецы по-разному реагируют на необходимость общаться на двух языках. Принципиальная возможность раннего двуязычия без отрицательного влияния на психику ребенка отнюдь не означает, что подобное влияние не может проявиться в других случаях.

Уникальность, неповторимость каждого случая билингвизма диктует необходимость индивидуальных консультаций, проводимых психологами и логопедами. Получить знания по теме билингвизма, которые психолог или логопед могли бы использовать в практической работе, можно только в процессе практической работы. Просматривается необходимость организации постдипломного образования с практикой в двуязычных дошкольных учреждениях и школах.

Исследования естественного билингвизма, к сожалению, нередко политизируются. В то же время объективная оценка влияния билингвизма как на индивидуальное развитие, так и на этнические языки в целом может способствовать сохранению малых языков при их контактах с более распространенными и снизить межнациональную напряженность.

Литература

Александрова Н. Ш. Естественный билингвизм как нелинейная самоорганизующаяся система // *Нелинейная динамика в когнитивных исследованиях-2017: Труды пятой всероссийской конференции.* Н. Новгород, 2017а. С 15–17.

Александрова Н. Ш. Двуязычная среда – причина естественного билингвизма или лишь необходимое условие? От билингвизма к транслингвизму: про и контра // *Материалы III Международной научно-практической конференции.* М., 2017б. С. 142–148.

Herdina P. & Jessner U. A Dynamic Model of Multilingualism. *Multilingual Matters*, 2002.

Kovács A. M, Mehler J. Carey S. E. Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America.* 2009. Vol. 106. № 16. P. 6556–6560.

Schmid, M. & Lowie W. (ed.) *Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos.* In Honor of Kees de Bot. John Benjamins, 2011.

С. Е. Бойкова

Москва, Россия

bouykova_stella@rambler.ru

Опыт сопоставления детской и взрослой билингвальной речи на примере французского и русского языков

Явление билингвизма и его многоаспектное изучение представляет большой интерес для лингвистов. В настоящей работе мы предлагаем сопоставить детскую билингвальную речь с речью взрослых билингвов. Цель данного исследования – выявить особенности, присущие русско-французскому детскому и взрослому двуязычному дискурсу. В качестве материала мы будем использовать собранный нами корпус детской русско-французской билингвальной речи, состоящий из двух разделов, а также корпус речи русских эмигрантов во Франции, составленный Н. И. Голубевой-Монаткиной, и корпус речи взрослых квази-билингвов, собранный Т. Александровой (Alexandrova 2012).

Остановимся подробнее на материале, послужившем основой данной работы. Нами был создан и исследован корпус диалогов с детьми-билингвами, в возрасте от 3 до 14 лет, носителей французского и русского языков. Корпус представляет собой расшифрованные записи детской речи. Общение с детьми условно можно разбить на три этапа. На первом этапе детям предлагалось рассказать о школе, об их увлечениях и интересах. На втором они должны были составить рассказ по картинкам или просто описать, что на них изображено (на французском или русском языках – по желанию). Затем им предлагалось рассказать другую историю на втором языке. Третий этап эксперимента – фиксация спонтанной речи билингвов в ситуации общения, максимально приближенной к естественной. Общее количество участников исследования – 19 человек.

Мы отдельно проанализировали русскую и французскую детскую билингвальную речь, сопоставив данные по каждому из языков с соответствующим корпусом взрослой речи. Так, материалом для анализа французской части послужил корпус речи квази-билингвов, а для русского языка – расшифрованные записи речи потомков русских эмигрантов во Франции. Необходимо учитывать, что детский билингвизм находится в стадии становления, в то время как взрослый – уже сложившийся. С другой стороны, уровень языковой компетенции как детей, так и взрослых весьма различен. Однако, принимая во внимание вышесказанное, мы полагаем возможным оставить все эти аспекты за скобками, поскольку более существенным для нас будет являться сходство некоторых особенностей русской и французской билингвальной речи детей и взрослых, о которых мы будем говорить в нашей работе.

Мы попытались систематизировать все языковые сдвиги из нашего корпуса речи. В рамках русскоязычного и франкоязычного дискурса мы выделили подгруппы детей с доминантным русским языком (группа А) и детей с доминантным французским языком (группа Б). В речи представителей каждой из групп есть свои характерные особенности, равно как и общие лингвистические черты. Так, испытуемыми из группы А были допущены ошибки во французском языке на выбор вспомогательного глагола в сложных временах и на употребление субстантивированных прилагательных, не отмеченные у детей с доминантным французским языком. Примечательно также, что в речи детей-билингвов прослеживалось не только влияние сильного языка на слабый, но и обратное явление. Причем это влияние может проявляться на всех языковых уровнях.

Особенности франкоязычного дискурса детей с доминантным русским языком

Грамматика. Род существительного. А., 11,3,5: *Et après trois heures de promenade, ils voient un araignée* (cf: *une araignée*); *Louis il dit: "C'est pas un araignée* (cf: *une araignée*), *c'est un fourmi* (cf: *une fourmi*)". В данных примерах прослеживается влияние русского языка (в русском языке слова *паук, муравей* – мужского рода).

Вспомогательный глагол. Неуверенное владение правилами употребления вспомогательных глаголов в сложных временах:

С., 9,6,8: *Il a descendu* (cf: *il est descendu*) *et après quand... il a descendu* (cf: *il est descendu*) *il est tombé encore une fois...; Et...il a monté* (cf: *il est monté*) *sur... sur cet arbre.*

Артикль. А., 11,3,5: *... mais lui il connaît pas géographie* (cf: *la géographie*), *et il connaît pas le français.* В русском языке эта часть речи отсутствует, а категория детерминации не всегда является релевантной. Если же это необходимо, определенность/неопределенность выражается другими способами. Эту ошибку нельзя считать интерференционной, поскольку артикли отсутствуют в русском языке.

Лексика. Калькирование словосочетаний. А., 11,3,5: *Il y avait un hérisson, qui a... qui a été très faim* (cf: *...qui avait faim*). Глагол *avoir* в устойчивом выражении «avoir faim» заменен на глагол *être* (*être faim), что является калькой русского выражения «быть голодным».

Особенности франкоязычного дискурса детей с доминантным французским языком

Грамматика. Изменение рода существительного под влиянием аналога из Я₂. R., 8,2,14: *Bon... Ok... C'est Noël. Le petit garçon et la petite fille veulent décorer une sapin* (cf: *un sapin*)».

Глагол. Неверное употребление наклонения. E., 6,1: *En fait il y a une feuille et sur cette feuille il y a des problèmes et il faut que tout le monde les résout* (cf: *il faut que tout le monde les résolve*).

Синтаксис. Порядок слов. S., 6,4,15: *Elle vole! On appuie sur un bouton, après on met y la main et elle va comme ça.* (показывает). (cf.: *on y met la main*)

Обратимся к особенностям речи на французском языке, выявленных на материале корпуса речи взрослых квази-билингвов¹. Сопоставив корпус речи Т. Александровой с нашим корпусом детской речи, мы обнаружили некоторые **сходства в языковых сдвигах** взрослых информантов и детей. Прежде всего это касается **трудностей с употреблением артиклей**. Много раз встречается употребление определенного артикля вместо частичного: *Il continue à chercher l'eau; Pour trouver l'eau*. Встречается также употребление частичного артикля после отрицания: *Il n'y a pas de l'eau*. Еще одной характерной проблемой является **родовая принадлежность существительных**. В одной и той же фразе могут соседствовать два варианта рода слова: *Une pyramide de pierres – il essaie de descendre de ce pyramide*. Чаще всего такие ошибки являются прямым следствием интерференции: *Et finalement il fait un trou aussi grande ...aussi grand* – информант умеет правильно определять правильную родовую принадлежность, но первым называет прилагательное женского рода. Можно рассматривать как подсознательную оговорку (русский аналог слова **trou** 'дыра' – ж. р.). Были замечены также отклонения, не свойственные детям-билингвам. В частности, это касается **выбора прямых и косвенных местоимений-дополнений**. Например, употребление прямых местоимений-дополнений вместо косвенных: *Il y a des gouttes d'eau... il les cherche; En cherchant de l'eau ... il la trouve*. При этом ошибок на употребление наклонений и порядок слов замечено не было.

Теперь обратимся к **особенностям русскоязычного дискурса у детей с доминантным русским языком**.

Грамматика. Ошибочный выбор союза под влиянием интерференции. С., 9,6,8: *Жил-был мальчик, который... которому мама сказала: «Иди, прогуляйся с собакой». А он пошёл (cf: И он пошёл)*. Противительный союз «а» вместо сочинительного союза «и». Влияние французского союза «et», которому в русском языке соответствуют, как сочинительные союзы (и, да), так и противительные (а, но) (Гак: 167).

Лексика. С., 9,6,8: *Жила-была мышка, которая увидела мячик, ну, воздушный мячик (ср. воздушный шарик)*. Расширение употребления слова «мяч» под влиянием французского слова «ballon», которое включает в себя значения, эквивалентные русским словам «мяч» и «воздушный шар».

Особенности русскоязычного дискурса у детей с доминантным французским языком

Фонетика. Просодия. S., 6,4,15: *Он – прыг в воду;* T., 7,2,5: *У него ноги красные.*

Грамматика. Имя существительное. Неверный выбор родовой принадлежности слова под влиянием доминантного языка. J., 3,5,9: *А где твой собачка?* (ср.: *твоя собачка*); L., 6,2,17: *Нет, по-русски не умею, а вот*¹

¹ Квази-билингвами (les quasi-bilingues) автор называет русскоязычных информантов, владеющих французским языком на высоком уровне.

по-французски. И **мой имень** (ср.: моё имя) могу [написать]; К., 14,8: И тоже мы были в Занзибаре, и это тоже было очень интересно. И там море **была...** (ср.: там море было).

Неверный выбор формы падежа. З., 11,1: С этого года они сделали группа «Section internationale» (ср. группы (В.п.)); Л., 6,2,17: ...положили **тарелка** (ср.: тарелку (В.п.)), печенье и молоко и написали: «Это для **Дед Мороз**» (ср.: для Деда Мороза (Р.п.)); Д., 12,8,20: Ну я занимаюсь танцами... я играю на **музыкальные инструменты** (ср.: на музыкальных инструментах (П.п.)).

Неверный выбор формы числа. Е., 6,1: Играла с... **кошками** (кошка на картинке была только одна).

Данная ошибка связана с усвоением категории числа ребенком: пока ребенок находится в процессе освоения этой категории, он может, например, как в нашем случае, употреблять существительное во множественном числе, подразумевая единичный предмет.

Неверное образование форм числа именительного и косвенного падежей. Образование множественного числа: R., 8, 2, 14: Жили-были **поросёнки**, (ср. поросята) и они построили три дома. Первый дом был из соломы, второй – из дерева, а третий – из **кирпичёв** (ср.: из кирпичей). Ошибки на основе внутриязыковой аналогии; типичны для детской речи.

Глагол. Управление глаголов. Д., 12,8,20: ... мы **готовимся для спектакля** (ср.: мы готовимся к спектаклю). Калька с французского *on se prépare pour*; К., 14,8: Ну, я не говорю **испанский**, но мы учим (ср.: я не говорю по-испански). Калька с французского *je ne parle pas espagnol: parler une langue* – беспредложная конструкция.

Местоимения. Притяжательные местоимения (интерференционные ошибки). Е., 6, 3: И кошка, когда **своя** учителя... учительница (ср.: её учительница) ушла.

Или я приношу **мои книжки** и читаю.

Род местоимений. Т., 7,2,5: Ну вот это мальчик гуляет с собачкой, а пчела ужалила **его** (ср.: ужалила её), и у него нос вот такой стал большой, и мальчик **его** лечит. И он **поставил ему** пластырь, а собачка теперь... **ему** больше не больно.

Лексика. Глаголы движения. Расширение значения глагола *идти* по аналогии с глаголом *aller*:

прийти/приехать. Ф., 10,5: Когда я... когда я **пришёл** в Россию (ср. приехал);

поехать/пойти. К., 14,8: Ну, когда мы **пошли** в Африку;

пойти/ходить. V., 7: ...Потом **пошла два года** в русскую школу, а потом во французскую **сейчас** (ср.: ходила два года в русскую школу)).

Калькирование. *faire + nom/verbe.* З., 11,1: Потом я вижу **мальчик**, который с собакой... **делает прогулку** с собакой (ср.: гуляет с собакой). Дословный перевод выражения *faire une promenade* – делать прогулку;

знать/уметь – Savoir. Т., 7,2,5: Он не **знает плавать** (ср.: он не умеет плавать)).

Обратимся к корпусу речи потомков русских эмигрантов во Франции, составленному Н. И. Голубевой-Монаткиной¹. В настоящей статье мы обратим внимание на некоторые особенности, представляющие интерес с точки зрения сопоставления их с особенностями детской речи.

В первую очередь, в речи эмигрантов прослеживались ошибки в постановке ударения, характерные для многих маленьких информантов (*комплексы*).

В области **грамматики** в первую очередь обращает на себя внимание расшатывание видовой системы глагола (*Не вам я **рассказала**, что у меня была первая лектриса* (вм. *рассказывала*)). Дети-билингвы, напротив, редко испытывают трудности с выбором вида глагола. В нашем исследовании только один ребенок допускал подобные ошибки (L., 6: *Ему было холодно и он решил **ходить** домой* (ср.: *он решил пойти домой*)². Калькирование грамматических конструкций: *возьмите лифт* (= поезжайте на лифте); *лучше оставить русский язык русским, которые **его** хорошо говорят* (= на нем). Подобные конструкции характерны и для детской речи. Встречаются также ошибки на употребление предлогов и союзов, замеченные нами у детей-билингвов (*ее семья от Баку; как я была одна...* (вм. *поскольку*)). Также характерны ошибки в определении рода существительного (*у нас тоже такая... кризис* (*une crise*)) и в выборе формы падежа (*мы живем далеко от Париж*).

В области **лексики** автор выделяет несколько «особенных групп слов», например, слова с устаревшим значением (*госпиталь* (= больница) *пришел наш знакомый священник в госпиталь*); слова, считающиеся просторечными в современном русском языке (*откудова* (= откуда): *откудова они деньги берут?*) и др. Эти группы по понятным причинам свойственны исключительно эмигрантской речи. Однако другие группы слов характерны и для билингвальной детской речи: слова современного русского языка, значение которых калькировано с их французских соответствий (*радио* (рентген(о)графия): *мне будут делать радио*); словотворчество (*здесь был мой дантистический кабинет*).

Таким образом, мы видим, что в речи взрослых билингвов и детей с доминантным двуязычием прослеживаются схожие тенденции в грамматической организации речи. Однако встречаются и чисто детские ошибки (образование множественного числа по аналогии, употребление множественного числа вместо единственного, ошибки с вспомогательными глаголами в сложных временах). Дети-билингвы с доминантным французским языком в большинстве своем интуитивно верно выбирают вид русского глагола, в то время как взрослые билингвы испытывают здесь затруднения. В плане лексических сдвигов также наблюдаются общие

¹ Корпус представляет собой переведенные в письменную форму магнитофонные записи интервью автора с представителями четырех поколений русской эмиграции первой «волны» в Париже и других городах Франции

² Ошибка на вид глагола и направленность действия.

черты у детей и взрослых, за исключением специфических групп слов, присущих эмигрантской речи.

.....

Литература

Гак В. Г. Сравнительная типология французского и русского языков. М., 1983.

Голубева-Монаткина Н.И. Русская эмигрантская речь во Франции конца 20 века. Тексты и комментарии. М., 2004.

Alexandrova T. Influences translinguistiques dans les productions de quasi-bilingues russes/français. Thèse du doctorat en linguistique. Université Paris 8, Paris, 2012.

И. Г. Овчинникова

Пермь, Россия

iri-ovchinniko@yandex.ru

О приемах обучения русскому языку ивритоязычных дошкольников

1. Вводные замечания

Русский язык в Израиле играет важную роль не только в среде русскоязычных израильтян, но и в культурной жизни страны в целом. Израильтяне благодарны «русским» за оживление светского искусства, обогащение театральных и литературных традиций. Наличие русскоязычной культурной традиции мотивирует сохранение русского языка даже в тех семьях, где в повседневном общении используется иврит, а русскую речь дети слышат в лучшем случае от своих бабушек и дедушек. Для таких детей существуют курсы в языковых школах, дополнительное образование в садиках и школах (например, системы «Мофет»), но многие родители предпочитают индивидуальные занятия. Независимо от учреждения или преподавателя, вовлеченного в обучение русскому языку маленьких израильтян, возникают примерно одни и те же трудности обучения, обусловленные различиями культурных традиций, особенностями воспитания и преподавания языков в Израиле, типологическими различиями между ивритом и русским языком, а также дефицитом пригодных для занятий с детьми материалов и разработок.

В Израиле предпочитают обучение языку с минимальными вкраплениями объяснений на иврите, сразу подавая материал блоками, пригодными для общения на изучаемом языке. Организация материала помогает обучаемым опознать грамматические формы и выделить грамматические показатели, необходимые для развертывания синтаксических конструкций. Грамматика подается в соответствии с концентрическим принципом,

от базовых противопоставлений и правил к их конкретизации на все более разнообразном материале. Раскованность и живое любопытство задают тон на занятиях. Не принято давать громоздкие домашние задания, учить наизусть стихи и песни (а тем более прозаические отрывки), что существенно осложняет запоминание материала.

2. Различия в представлении словоформы в ментальном лексиконе у носителей иврита и русского языка

Типологические различия языков описаны достаточно подробно, в том числе и в методическом отношении (Язык иврит 2002 и последующие издания; материалы журнала «Еврейская речь»). И все же обращает на себя внимание тот факт, что сопоставительные исследования выполнены с подробной характеристикой иврита, а описания русского языка с точки зрения носителя иврита довольно фрагментарны. Соответственно, фрагментарны и представления, из которых исходят преподаватели при обучении русскому ивритоговорящих детей. Между тем современные исследования ментального лексикона позволили выявить существенные различия в хранении и оперировании языковыми единицами и их значениями в зависимости от типа языка (Ваауен 2014). Хотя психические и нейрофизиологические механизмы обеспечения речевой деятельности едины, процедуры существенно варьируют для типологически различных языков. Если при распознавании слов при чтении прерывистость корня в иврите не столь существенно влияет на опознание слова и диагностику квазислов (Yablonski, Ben-Shahar 2016), то порождение изолированных словоформ, то есть их извлечение из ментального лексикона, происходит прежде всего на основе формальных морфологических показателей, зависимость от семантики и типичной синтаксической роли словоформы проявляется в меньшей степени (Deutsch 2016). Более того, такой морфологический показатель, как словоизменяемость / словообразовательная модель по-разному функционирует для существительных и глаголов при распознавании и порождении словоформы (Deutsch, Frost, Forster 1998). Иначе говоря, относительная семантическая прозрачность морфемы в сочетании с фонетической и орфографической прозрачностью морфемных границ в иврите предполагает разложимость полиморфемного слова в процессе речевой деятельности на составляющие, что открывает носителю языка доступ к семантике словоформы. Однокоренные слова представлены в ментальном лексиконе как кластер, доступный благодаря консонантному корню (Там же: 1250). Напротив, для носителя русского языка связи однокоренных слов отнюдь не так очевидны в силу изменчивости экспонента корня и богатства словообразовательных и словоизменяемых моделей, отнюдь не столь семантически прозрачных; ему необходимы иные процедуры поиска словоформы, он иначе оперирует написанным / звучащим словом.

Это предполагает, что носитель иврита при овладении русским языком – языком флективного типа с проницаемыми морфемными

границами – испытывает необходимость перестраивать структуру доступа к единицам ментального лексикона, заменяя весомые морфологические показатели иными, не сразу для него очевидными. Разумеется, переструктурирование связей происходит неосознанно, степень осознанности существенно варьирует. Взрослые и подростки нередко задают вопросы о том, как соотносятся между собой словоформы, как распознать принадлежность алломорфов одной морфеме, различают омонимы по контексту. Дошкольнику и школьнику младших классов довольно сложно сформулировать такого рода вопросы; интуитивно ребенок ощущает ограниченность привычного оперирования словоформой, испытывает дискомфорт от неоднозначного соотношения выделяемых сегментов речевой цепи и значения. В материалах для занятий с детьми принципиальные расхождения между структурой слова на иврите и структурой русской словоформы пока никак не отражены. Если вовремя не найти способ прояснить ситуацию (дать подсказку для группировок словоформ одного слова, показать вариативность корневой морфемы, обратить внимание на флексии) ребенок теряет интерес к языку и общению на нем. Отметим, что обучение рассчитано на восприятие речи на слух, обучение чтению представляет иную задачу. Соответственно, ребенку необходима зрительная опора для вычленения и запоминания слов. Зрительная опора предъясняется в игровой деятельности.

3. Приемы организации материала при обучении ивритоговорящего ребенка русскому языку

Способы указания на группировку словоформ и пояснение роли флексий связаны с организацией материала, при которой выраженные флексиями различные грамматические значения очевидны в синтаксической конструкции, а группировки словоформ постигаются благодаря повторению разных словоформ одной и той же леммы в небольшом по объему тексте. Для этой цели подходят короткие сказки, стихи, песенки, сопровождаемые иллюстрациями и переводами на родной язык. Прекрасный материал для занятий представляет сказка «Репка» и ее перевод на иврит, в котором репка превращается в более понятную и распространенную морковку, посаженную дедушкой Элейзером. Кумулятивный принцип построения сюжета «Репки» и других подобных сказок предопределяет легкость понимания текста. Лексическое однообразие текста, повторение одних и тех же флексий у разных существительных, простота глагольных форм как раз отвечают поставленной задаче: показать взаимосвязь флексии, синтаксической функции и значения целого предложения. Однако лексика подобных сказок не отвечает потребностям повседневного общения. Задания со сказками не решают проблемы овладения актуальным лексиконом.

Более актуальный лексикон представлен в детской поэзии и специальных изданиях (например, Резниченко, Ларина 2004). Нередко на занятиях используют стихи Агнии Барто в переводе Керен Певзнер и других

авторов. Живой интерес у детей вызывают стихи Даниила Хармса в переводе Рои Хена. Предъявление параллельных текстов на родном и русском языках можно сопровождать совместным рисованием иллюстраций, аппликациями, разыгрыванием сценок с использованием игрушек и конструктора. Поэзия Чуковского, Маршака, Тима Собакина и других тоже нравится маленьким израильтянам. В частности, стихотворение Тима Собакина «О коровах» хорошо воспринимается вместе песенкой о божьей коровке на иврите, что позволяет дать представление о произвольности номинации и начать игру в слова на материале тематической группы «Животные» с введением соответствующей лексики. Важно акцентировать внимание детей на повторяющихся флексиях и аффиксах в номинациях животных и их детенышей.

Обсуждаемые способы организации материала для занятий и работы с ним достаточно традиционны. Новизна и актуальность для ивритоговорящих детей представлена как в систематизации словообразовательных связей для освоения корня, так и в акцентуации и намеренном повторении одних и тех же флексий и разных флексий в одной и той же функции (например, падежные окончания форм единственного и множественного числа для подлежащего: *выросла репка, нырjala корова морская, карабкалась божья коровка, везде успевают коровы, кошки сидят ко мне спиной* и т.п.). Морфологические показатели группируются в соответствии с выражаемой семантикой, что призвано облегчить ребенку представление об их скромной роли в структуре ментального лексикона носителей русского языка.

По мере развития словарного запаса на русском языке целесообразно перейти к играм-сценариям, в которых обыгрывается валентность глагола и, соответственно, необходимые для выражения различных зависимостей падежные окончания существительных. Основу таких игр составляют глагольные карты, для создания которых можно использовать иллюстрированные грамматики русского языка (Пехливанова, Лебедева 1990; Малышев 2009). Суть игры заключается в том, чтобы подобрать к карточке с глаголом, на которой изображено соответствующее действие, карточки с изображением предметов и живых существ, связанных с данным действием, и сочинить предложение. При возможности стоит выбрать глаголы и существительные к ним, из которых складывается простая история из трех-четырех предложений. Для закрепления в памяти стихов можно подбирать материал для стихотворных строчек (например, *сидеть, кошки, на дорожке* и т.п.).

Для закрепления материала с числительными подходит пособие «Школа внимания» (Пылаева, Ахутина 2014) использование которого позволяет достичь нескольких целей одновременно: коррекции внимания, запоминание числового ряда и склонения числительных в простых количественно-именных словосочетаниях (*два цветка, пять цветков, на пяти цветках* и т.п.).

4. Выводы

Таким образом, для организации языкового материала и учебной деятельности при обучении ивритоговорящих детей русскому языку используются такие основные приемы:

- группировка однокоренных слов для достижения прозрачности границ корневой морфемы и ее распознавания независимо от живых и исторических чередований;
- группировка материала по сходству грамматических показателей для облегчения освоения флексий и формообразующих аффиксов;
- вербоцентрический подход к подаче грамматики, благодаря чему обнажается синтаксическая функция словоформы и запоминаются словосочетания, которые в дальнейшем могут выполнять функцию модели для построения оригинальных конструкций в спонтанной речи;
- обращение к параллельным текстам сходной тематики или переводам на родной язык;
- постоянное использование иллюстраций, действий, жестов, игр для полноценного вовлечения ребенка в речевую деятельность на изучаемом языке.

Литература

Малышев Г. Г. Русская грамматика в картинках для начинающих. М., 2009.

Пехливанова К.И., Лебедева М.Н. Грамматика русского языка в иллюстрациях. М., 1990.

Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет: методическое пособие и рабочая тетрадь. М., 2014.

Резниченко Т., Ларина О. Русский язык. От игры – к знаниям. М., 2004.

Язык иврит: исследование и преподавание, выпуск 6: материалы 9 ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. М., 2002.

Baayen, R. H. Experimental and psycholinguistic approaches to studying derivation. Handbook of derivational morphology. Oxford, 2014.

Deutsch, A. The separability of morphological processes from semantic meaning and syntactic class in production of single words: Evidence from the Hebrew root morpheme // Journal of psycholinguistic research. 2016. № 45(1). P. 1–28.

Deutsch, A., Frost, R., & Forster, K. I. Verbs and nouns are organized and accessed differently in the mental lexicon: evidence from Hebrew // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1998. № 24 (5). P. 1238.

Yablonski M., & Ben-Shachar, M. The morpheme interference effect in Hebrew // The Mental Lexicon. 2016. № 11(2). P. 277–307.

Т. И. Петрова

Владивосток, Россия

petrova27@mail.ru

В. И. Петрова

Владивосток, Россия

vip27@list.ru

Проявления русско-китайского билингвизма на раннем этапе онтогенеза: первые наблюдения

Одним из основных положений Санкт-Петербургской школы онтолингвистики, как известно, является положение о том, что «каждый ребенок, осваивая свой родной язык, строит самостоятельно собственную языковую систему, а не копирует механически языковую систему взрослых». Как отмечает С. Н. Цейтлин, «речевая среда, в которую погружен ребенок, играет роль источника и фактора, определяющего в значительной степени ход самого развития ребенка» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 7–8). К числу мало изученных относится проблема развития языковой способности ребенка в условиях двуязычной речевой среды, когда с младенческого возраста коммуникация с ребенком осуществляется на обоих языках в одно и то же время. Такие условия, по мнению Г. Н. Чиршевой, способствуют формированию «одновременного детского билингвизма» (Чиршева 2012: 58). Объектом нашего исследования стал именно такой феномен детской речи (в статье представлены результаты первых наблюдений).

Материалом для исследования послужили ручные записи, сделанные в процессе наблюдения за речевым поведением Майи (1,4–1,5), развитие коммуникативной способности которой происходит в условиях русско-китайской языковой среды. Мать – китаянка, свободно владеет русским языком, занимается переводческой деятельностью (получила степень бакалавра в Дальневосточном федеральном университете); отец – русский, китаист-переводчик, преподаватель китайского языка в Дальневосточном федеральном университете. Семья постоянно живет во Владивостоке. С первых дней жизни девочку окружает двуязычный инпут в ситуации дуалингвизма: каждый из родителей говорит на своем родном языке (приходящие в гости русские дедушка и бабушка также являются китаистами, общение с ними осуществляется преимущественно на русском языке); с Майей каждый из родителей чаще всего говорит на своем родном языке. Приведем пример: отец, уходя на работу, прощается с Майей: «Папа на работу сейчас пойдет», мать добавляет по-китайски, используя интонацию, типичную для общения с маленькими детьми: «爸爸上班班, 挣钱钱» ('папа на работку идет, денежки зарабатывать'). Следует

заметить, что в общении с девочкой мать нередко дублирует китайские высказывания русскими: «*Майя, 你要吃吗?/你要吃饭?*» – повторяет по-русски: «*Майя, кушать хочешь?*»; произносит (для Майи) кличку кота «小王», сразу же дублируя русским переводом: «*Принц*» и т. п.

Первое слово родители зафиксировали очень рано (примерно в полгода), заметив, что регулярно в ситуациях, когда Майе требовалось внимание, она произносила *ма-ма* (с требовательной интонацией), обращаясь как к матери, так и к отцу. В качестве универсальной экспрессивной единицы это слово девочка использует до сих пор (1,5).

Пассивный запас слов значительно опережает активную лексику, причем в восприятии как русской, так и китайской речи (как считают родители, «она всё понимает, что ей говорят»). В активной речи Майи используются различные группы слов (хотя слов пока немного) – причем это либо русские, либо китайские слова. Русские слова: для указания места – *там, туда* (сопровождает жестом), для выражения согласия – *да* (кивает головой вверх-вниз) или несогласия – *не* (кивает головой влево-вправо), для называния лиц – *па* («папа»), *баба*, для обозначения требования что-то дать – *на* и некоторые другие (к сожалению, зафиксировать весь начальный лексикон девочки пока не удалось). Одним из любимых слов Майи является китайская экспрессивная единица *棒棒 [бан-бан]*, используемая для выражения положительной оценки какого-либо действия, совершенного кем-то (сопровождается хлопаньем в ладоши): материнская реплика «*棒棒, Майя!*» в ситуациях, когда девочке удается успешно что-то сделать, вызывает у нее бурную радость. С недавнего времени слово это (в тех же ситуациях, повторяя за матерью) использует и сама Майя: [*бан'-бан'*], хлопая при этом в ладоши и улыбаясь. Обнаруживаются в речи Майи и голлофразы, как русские, так и китайские. Так, однословное высказывание *кх-кх-кх* используется в ситуациях, связанных со сном, например: прилегла рядом со спящим котом, повторяя «*Кх-кх-кх*»; показывая на спящего отца, повторяет «*Кх-кх-кх*» и т. п.; однословное высказывание [*гао*] используется в ситуациях, когда Майя хочет взобраться на свою табуреточку (после того, как мать, выполняя просьбу девочки, поставила ее на табуретку, приговаривая: «*Майя很高 [хэнь гао]!*» («Майя высокая!»), – ребенок использует в качестве голофразы ключевой компонент слова – *гао*, имеющий значение «высокий»).

Показательно, что в начальном лексиконе Майи нет слов русского языка нянь, но используются подобные единицы китайского языка (объяснить это можно тем, что все время девочка проводит с матерью, носительницей национальной китайской культуры). Особенно примечательна такая особенность, как использование слов с удвоением (средство китайского языка, по функции аналогичное русским диминутивам), например: [*бао-бао*] (хлебушек), [*мао-мао*] (кошечка), [*дан'-дан'*] (капелька, пятнышко, крошка), [*ван-ван*] (Принц(ик) – кличка кота) и т. п. Еще одна особенность лексикона девочки обусловлена фактором наличия в семье

нескольких кошек, общаться с которыми ребенку разрешено. Одним из первых слов стало китайское 猫 [мао] (кошка), произносит его с редукцией конечного гласного; Майя быстро усвоила обобщенное значение этого слова: называет им 1) кошек, живущих у них дома, 2) изображенных на ее кофточке котиков, 3) верхнюю часть шапочки, стилизованную под кошачью мордочку, 4) различные фигурки кошек. Кроме того, в данной сфере номинаций девочка легко различает нарицательное [мао] (кошка) и собственные существительные – клички всех живущих в доме кошек: Майя знает по именам всех, но называет только двух – Па (Подружка, русская кличка) и [дан'-дан'] (Пятнышко, китайская кличка). Интересно, что русская кличка Па произносится и с удвоением (Па-па), что, возможно, является следствием интерференции: ласкательного-уменьшительного вариант русского слова образуется по модели китайского языка (подобный факт будет отмечен ниже).

Обращают на себя внимание и некоторые фонетические особенности. В частности, это слоговая элизия, наблюдаемая как в русских (ба ← «банан», па ← «подружка»), так и китайских словах ([бао] ← [мяньбао]). Интересно, что в русских словах Майи сохраняется безударный слог, это является некоторым отступлением от закономерного, поскольку в русском языке ударный слог, как правило, «служит звуковым центром слова, который ни при каких условиях не может быть исключен» (Цейтлин 2000: 80). Возможно, такие факты являются следствием влияния китайской просодики, но данное предположение, безусловно, требует проверки с привлечением более представительного по объему материала. Заметим также, что из двух слов – русского банан и китайского 香蕉 [сянцзяо] («банан») ребенок выбирает русское, хотя и чаще (в речи матери) слышит китайский эквивалент. Можно предположить, что актуализация именно русского слова объясняется его более простым звуковым обликом. Как отмечает С. Н. Цейтлин, при переводе слова из пассивного лексикона в активный «в качестве разрешающего фактора выступает доступность артикуляционных работ, необходимых для произнесения слова» (Цейтлин 2000: 49).

Приведем еще один факт из речи Майи, в котором, как нам кажется, обнаруживается фонетическая интерференция. Это слово цза-цза («глаза»), которое, по словам матери, является русским, но Майей «произносится подобно китайскому». Безусловно, обращает на себя внимание «нерусский» звук [цз], что можно объяснить влиянием китайской фонетики. (Кстати, китайское слово «глаза» звучит как «яньцзин» – не из него ли звук в русском слове?) По поводу природы повторяющегося «цза», на наш взгляд, есть два предположения: во-первых, это может быть результат дистантной ассимиляции, а во-вторых, можно предположить и удвоение слова цза (как результата слоговой элизии: в данном случае сохраняется как раз ударный слог) – возникновение своеобразного диминутива по китайской модели.

Таким образом, представленные наблюдения свидетельствуют о том, что нахождение ребенка с младенческого возраста в двуязычной речевой среде приводит к одновременному усвоению обоих языков, сопровождаемому явлениями межъязыкового взаимодействия, уже на раннем этапе речевого онтогенеза. Безусловно, сделанные выводы требуют уточнения, а интереснейший материал, отражающий процесс формирования языковой способности в условиях русско-китайских языковых контактов, заслуживает дальнейшего исследования.

.....

Литература

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

Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

Чиршева Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

И. М. Румянцева

Москва, Россия

irina.m.rumyantseva@gmail.com

Один язык или два?

Заметки о раннем естественном билингвизме

Современный мир – многоголос и многолик, стираются границы между странами, неуклонно растет количество смешанных браков. Поэтому вопрос о том, как сделать так, чтобы родные языки обоих родителей стали родными в одинаковой мере и для их ребенка, а главное, не повредит ли ребенку раннее овладение двумя языками сразу, не только не утихает, но и представляет собой своего рода «*perpetum mobile*».

Многие специалисты отстаивают ту точку зрения, что раннее одновременное обучение ребенка двум языкам замедляет его речевое развитие, что у ребенка необходимо становление одной языковой системы, и лишь затем для него станет возможным переходить к освоению второй, особенно если это касается детей с психо-речевыми отклонениями. Не будем спорить: к детям последней категории надо относиться максимально осторожно и бережно.

Однако в данной работе мы будем говорить о детях здоровых и подтверждать тезис о том, что нахождение здорового ребенка в естественной двуязычной среде с самого раннего возраста не только не вредит психическому, в том числе речевому развитию, но и ему способствует, а также приведем научные обоснования данного тезиса.

Прежде всего, мы считаем нужным разграничить понятия «обучение языку» и «овладение языком», подчеркнув естественную, средовую,

во многом бессознательную суть последнего. (Нам представляется также, что даже не вполне здоровому ребенку естественная двуязычная среда вряд ли способна нанести ущерб, однако в силу тематических ограничений оставим эту проблему в стороне.)

В силу обостренной чувственной перцепции, широко открытых каналов восприятия маленькому человеку намного легче овладевать языками в социуме естественным путем, чем при спланированном, опирающемся на логику обучении, даже имеющем игровую форму. Причем чем раньше и бессознательнее ребенок станет овладевать вторым языком, тем успешнее он его освоит. Нахождение ребенка в двуязычной среде так же естественно, как нахождение его среди всего многообразия, многоцветия и многозвучия мира. Так же, как здоровый ребенок способен отделить желтый цвет от красного, а пенья птиц от стрекота кузнечика, выстроив разные системы образов, символов и понятий и оперировать ими, он способен постепенно отделить один язык от другого, выстроив в своем сознании разные языковые системы, и свободно пользоваться ими. Подтверждением тому может, в частности, являться уникальное – повсеместное – естественное двуязычие на территории бывшего Советского Союза, которое, к сожалению, в настоящее время постепенно исчезает.

Более того, мы убеждены, что большинство детей, находясь в двуязычной среде, абсолютно не задумываются над тем, сколькими языками они овладевают. Они просто учатся говорить и свободно пользуются не только лексикой, но и грамматикой обоих языков, создавая из них как бы свой собственный единый гибридный язык и подстраивая его под свои нужды. В дальнейшем этот единый язык естественным образом легко распадется на два разных, самостоятельных языка.

Дело в том, что мозг человека в техническом, компьютерном, определении является мультипроцессором. Получая информацию в синтетическом виде, он одновременно оперирует ею на уровне звука, формы, цвета, движения, тактильных ощущений, вкуса, запаха, веса, размера и многих других параметров. Он собирает «образцы» информации, сортирует ее, анализирует и связывает в блоки, выводит значения из огромного количества стимулов, поступающих в него синхронно. Мозг работает параллельно во многих направлениях, модальностях, уровнях сознания, интеллекта и эмоций. Получая языковую информацию также в синтетическом виде, он тоже обрабатывает ее симультанно, т. е. сразу и одновременно на всех уровнях. Можно сказать, что вся языковая информация, абстрактно разлагаемая на разные системы, уровни и подуровни, в аппарате головного мозга работает одновременно, корпоративно и слои ее как бы вплетены, интегрированы друг в друга, и мозг постоянно анализирует и процессирует ее.

При восприятии речи в психике ребенка, в его речевой способности, формируются особо устойчивые нейронные связи, имеющие отношение

собственно к языку, которые А. М. Шахнарович называет «потенциальными языковыми эталонами» (Шахнарович 1998).

В процессе переработки вновь поступающего языкового материала головной мозг человека как бы сличает этот материал с уже имеющимися и закрепленными в нем в виде нейронных связей языковыми эталонами и по их модели строит и производит на свет схожие образцы.

Однако возможности головного мозга даже маленького человека настолько велики, что он способен из синтетической информации, в конечном итоге, произвольно выводить не только одну, но и две языковые системы одновременно. И если на первых порах эти системы значительно интерферируют и представляют собой как бы один смешанный язык, то постепенно они становятся вполне самостоятельными.

Дети билингвы, совершенно не задумываясь над тем, один это язык или разные, говорят *«дай мне spoon»* или *«какие красивые shoes»*, *«I love you, мамочка!»* или *«I hate this творог»*. Во многом этот процесс напоминает то, как иностранные заимствования проникают в язык и приживаются там: какие-то – на время, какие-то – навсегда; иногда система языка-реципиента подстраивает иноязычные заимствования под свои нормы, иногда изменения происходят в системе языка-реципиента под иноязычным влиянием. В детской речи рано или поздно языки благополучно «разводятся».

Так, мне посчастливилось в течение долгого времени наблюдать за речевым развитием двух девочек-американок, чьи англоязычные родители привезли их в Москву в возрасте всего лишь 7 дней от роду. (Причем делали это последовательно дважды: сначала с одной дочкой, потом через несколько лет с другой.) В недельном возрасте каждая из этих девочек была передана на руки двум русским няням. Таким образом девочки попали в двуязычную среду: днем они общались по-русски с нянями, вечером – по-английски с родителями. Теперь детям уже 9 и 6 лет, и обе прекрасно, почти без акцента владеют двумя языками.

Я наблюдала этих детей с рождения, видела, как проходили у них процессы интерференции и размежевания языковых систем. Смешение языков совсем не смущало детей: когда их поправляли, они воспринимали это как увлекательную игру. Так, младшая девочка часто произносила конечное ударное «о» в русских словах как дифтонг «оу»: например, *«окноу»*, *«пальтоу»*, *«ведроу»*, *«легоу»*, т. е. ориентировалась на английскую производительную модель (в языковом сознании американцев нет конечного «о», а есть лишь дифтонг «оу»): go, no и т. д. Однако когда старшая девочка стала над младшей подшучивать: *«Ты, Энни, говоришь очень «смешноу!»*, девочки стали смеяться над этим вместе и придумывать новые слова такого рода. В результате у младшей девочки произвольно произошла положительная фиксация внимания на ошибке и в дальнейшем она почти всегда говорила правильно.

Стоит отметить, что каждый ребенок, осваивая язык (первый или второй), проходит через стадию так называемого интеръязыка, или

промежуточного языка, который в дальнейшем у здорового ребенка благополучно исчезает. Так, С. Н. Цейтлин, считает аграмматизм обязательным свойством любой промежуточной системы, который рассматривается ей как «наличие элементов, сконструированных с нарушением языковых норм» (Цейтлин 2015: 218).

Я наблюдала, как в возрасте примерно 3-х лет старшая девочка, Салли, «пробовала на вкус» оба языка. Когда она говорила: «*Я не люблю carrot*», это не вызывало ни у нее самой, ни у окружающих улыбки, а вот фраза «*I don't like морковь*» вскоре стала казаться ей более смешной, чем фраза «*I don't like морковку*». При этом фразы: «*My name is Салличка*» и «*Меня зовут Салличка*» (так няни звали малышку) ребенка никогда не смущали. Здесь налицо подсознательное разведение систем языков (мозг слышит разные языковые эталоны, одни узаконивает, другие отвергает), а также чувство языка (о важности которого говорил еще академик Л. В. Щерба и которое «срабатывало» при «разведении в стороны» двух языковых систем). Напомним, девочки находились в двуязычной среде с рождения, получая «инпут» одного и другого языка практически в равной мере.

А вот иной пример. Моя племянница с мужем (оба русские) много лет живут в Лондоне. Там у них родилась дочка, которой сейчас 4 года и которая по-английски почти не говорит. Дело в том, что ее родители говорили с ней только по-русски, английской няни у девочки не было, а в детский сад (английский) она пошла в 3 года. Девочка уже понимает англоязычную речь, но говорить не хочет, объясняя это тем, что в саду английскому языку ее слишком много учат. Иными словами, овладение языком идет не полностью естественно (более того, уже по истечении самого сензитивного периода формирования речи), а в направленном обучении, что сформировало у ребенка психологический барьер, «выставленный против» неродного языка. Недавно девочку привозили в Москву, и ее бабушка – заслуженный учитель, обеспокоившись тем, что ребенок, живя в Англии, не говорит по-английски, стала экзаменовать умственные способности девочки. Так, она стала показывать и спрашивать у ребенка названия цветов. И девочка, мгновенно поняв, что это не просто бабушка, а учительница (как в английском детском саду), сразу заговорила по-английски: *red, yellow, lilac, white-blue, brownish*, называя даже оттенки цветов. Когда экзамен окончился, я просто спросила у малышки: «*Сонечка, а какие цвета тебе самой нравятся?*» И девочка, еще не переключившись с английского языка на русский, сказала: «*Голубой, оранжевый, пинковый*» (т. е. раз есть оранжевый от слова orange, то может быть и пинковый от слова pink). А когда я добавила: «*И «гриновый»?*» – она рассмеялась. Значит, мозг ребенка уже производит сличение и «разведение» языковых систем, малышка чувствует язык, но избавиться от языкового барьера не спешит или даже пока не может.

Что касается раннего обучения маленьких детей иностранным языкам по аналогии со школьным, то моя коллега, психолог, Е. Л. Яковлева

проводила обследование в частном детском саду детей 3-4-х лет, которых обучали английскому и французскому. По ее заключению, у этих детей наблюдалось даже замедление не только речевого, но и общего развития. То есть, если естественные билингвы, для которых как один, так и другой язык были естественной средой жизни, имели преимущество в развитии, то обучающиеся «по-школьному» дети были вынуждены преодолевать некий искусственный языковой барьер.

В речевом развитии детей-билингвов скорость этого развития и языковая интерференция во многом зависят от языка-доминанты. В описанном выше случае с русской девочкой из Англии таким доминирующим языком, несмотря на то, что ребенок живет в Лондоне, является русский.

Если же, наоборот, доминантным окажется английский язык, то ребенок может столкнуться с иными трудностями. Так, по наблюдениям лингвистов, у английских и американских детей русского происхождения, которые находятся преимущественно в англоязычной среде, часто отсутствует системность в согласовании имен по роду, поскольку дети в этом случае пользуются в основном фонологическим критерием. Например, существительные, оканчивающиеся на -а/-о, нередко относятся такими детьми к женскому роду: *маленькая окошко, вкусная яичко, высокая дерево*; а существительным с «нулевым» окончанием чаще всего приписывается мужской род: *какой нехороший дверь, у меня шел кровь, такой сильный боль*.

Чтобы избежать подобных ошибок, необходимо, чтобы материал как одного, так и другого языка поступал в детский мозг постоянно, в достаточном и по возможности одинаковом количестве.

Часто бывает так, что двуязычные дети начинают говорить с некоторым запозданием (в силу того, что их мозгу нужно производить операции «разведения» двух языковых систем), часто дети смешивают оба языка, но затем у здоровых детей эти языки начинают функционировать параллельно.

Акцентная речь (например, грузинский, прибалтийский или американский акцент), грамматические ошибки зависят не только от врожденных способностей ребенка, но и от преимущественного использования – доминирования национального языка. Чтобы ошибки не закреплялись, с детьми как можно чаще нужно говорить и на другом языке, создавая естественным образом иную языковую среду.

Литература

Цейтлин С. Н. Что такое аграмматичность речи? // Проблемы онтолингвистики – 2014: двуязычие: Материалы международной научной конференции. СПб., 2015.

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

Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин, Н. С. Мушникова

Череповец (Россия)

chirsheva@mail.ru

Этапы билингвального развития ребенка и структура переключения кодов

В работе рассматриваются критерии для выявления этапов билингвального развития ребенка, одновременно усваивающего два языка с рождения. Эти критерии будут иллюстрироваться фактами билингвальной речи (переключений кодов) двух детей – Миши и Саши. Дети усваивают русский и английский языки с первого года жизни: их папа общается с ними по-английски с первой недели после их рождения. Для всех членов семьи родным является русский язык. Детский билингвизм, формируемый в таких условиях, мы называем естественным, но моноэтническим. Он имеет ряд особенностей, отличающих его от биэтнического (формируемого в этнически смешанной семье): отсутствие бикультуральности, моноэтническая социализация, дефицит психолингвистических, социолингвистических и прагматических характеристик на неродном языке.

Несмотря на заметные отличия моноэтнического детского билингвизма от биэтнического, мы считаем, что во всех случаях, когда ребенок начал усваивать два языка на первом году жизни, этапы его билингвального развития можно выявлять на основании одних и тех же лингвистических критериев. Эти этапы могут иметь разные возрастные показатели, которые зависят от сбалансированности инпута и последовательности родителей в применении выбранного принципа билингвального воспитания. В рассматриваемых нами случаях родители выбрали принцип «один человек – один язык», который требует от них разговаривать с ребенком только на одном языке: мама разговаривает на русском (родном), папа – на английском (неродном). В присутствии ребенка родители общаются на родном, русском языке.

Этапы речевого развития детей выявляют на основании разных критериев. Наибольший интерес для исследователей детской речи представляют лингвистические показатели, которые были предложены Р. Брауном (Brown 1973). За основу он брал среднюю длину высказывания (СДВ) (Mean Length of Utterance – MLU) в морфемах, выделяя этапы одноморфемных, двуморфемных и т. д. высказываний, а также дополняя эту характеристику другими грамматическими показателями. Если взять за основу эту классификацию, можно проследить развитие речи на каждом языке в отдельности, но не билингвальную речевую деятельность ребенка. Поэтому такую периодизацию можно использовать для достижения следующих целей: а) сопоставить усвоение каждого из языков

билингвальным ребенком по сравнению с монолингвальными детьми; б) сравнить специфику усвоения каждого из двух языков одним и тем же билингвальным ребенком.

Для того чтобы рассмотреть билингвальные этапы развития детей, необходимо учитывать критерии, позволяющие характеризовать весь коммуникативный репертуар ребенка, в котором проявляется специфика взаимодействия языков в его речи.

Один из таких критериев для первых трех этапов – специфика использования межъязыковых функциональных эквивалентов (далее – МФЭ) в речевой деятельности билингвального ребенка. МФЭ – единицы двух языков, которые либо являются собственно эквивалентами (*чай* и *tea*), либо функционируют как семантически и прагматически эквивалентные единицы в речи конкретного ребенка. Например, у Миши и Саши среди первых МФЭ были слова *всё* и *no* в ситуациях, когда что-то было, а теперь исчезло, пропало, не существует, например: *всё ням-ням* и *no ням-ням* (об обертке от конфеты, о пустой тарелке и т. п.), *всё car* и *no car* (о пустой полке, где стояла машина, о машине, которая была нарисована, а потом он ее закрасил так, что ее уже не видно, и т. п.).

О нижней границе первого этапа сигнализируют первые МФЭ в рецептивном словаре ребенка, т.е. его сходная реакция на эквивалентные единицы двух языков, а о верхней – первые МФЭ в его активном словаре.

Для второго этапа верхней границей служит такая интенсификация использования МФЭ, когда интервал между их появлением в активном словаре ребенка сокращается до минимума, т.е. они начинают входить в речевой обиход в течение одного дня. Такое сокращение интервала свидетельствует, в частности, об осознании детьми явления эквивалентности. В это время дети начинают активно и самостоятельно дублировать единицы двух языков в своих высказываниях. А. Фантини и Дж. Сондерс начали фиксировать, как их малыши, когда им исполнилось два года, дублировали свои собственные высказывания, чтобы привлечь внимание обоих родителей или чтобы их наверняка поняли и папа, и мама (Fantini 1985; Saunders 1988).

У Саши первые такие дублирования зафиксированы в начале третьего года жизни, у Миши начались позднее – около трех лет. У Саши эти дублирования были достаточно разнообразными и появлялись в тех ситуациях, когда рядом были и папа, и мама, например: «*Dark, no*» (*no* = *темно*) (2,1,11). Самыми первыми дублированиями у Миши были слова согласия, что выглядело как автокоррекция, когда он, ответив на русском языке, осознавал, что должен говорить на английском, и торопился повторить уже сказанное. Например, «*Да, ОК!*» (2,11), «*Да, yes*» (3,0).

Межъязыковые дублирования можно считать дополнительным признаком нижней границы следующего, третьего этапа билингвального развития ребенка. В течение этого этапа дублирования постепенно становятся более протяженными и напоминают автопереводы; кроме того, они

являются и двунаправленными, т. е. дублируется не только то, что сначала сказано на доминантном языке, но и наоборот.

На четвертом этапе билингвального развития при наиболее благоприятных условиях билингвизм характеризуется максимальной сбалансированностью – развивается так называемый детский эквILINGвизм. Отличительной особенностью детского эквILINGвизма является почти одинаково активное функционирование двух языков во всех видах речевой деятельности ребенка, его дифференцированное отношение к языкам собеседников. Ребенок сознательно относится к основным особенностям своей коммуникации на каждом языке, прагматически обоснованно переключается с одного языка на другой, спонтанно переводит высказывания своих собеседников, делает попытки осознанного перевода.

Показателем билингвального развития на разных возрастных этапах служит частотность кодовых переключений и особенности их соответствия моделям, установленным для речи взрослых билингвов.

На каждом этапе с помощью модели рамки матричного языка (далее – РМЯ), разработанной К. Майерс-Скоттон (Myers-Scotton 1993; 2002), можно сопоставить очередность появления системных и содержательных морфем в ходе порождения билингвальной речи и порядок их усвоения ребенком-билингвом. Так, на первом этапе в переключениях кодов наблюдаются лишь содержательные морфемы. На втором этапе появляются ранние системные морфемы (показатели множественного числа и артикли), но используются они не всегда осознанно и постоянно. Системное использование всех групп системных морфем в билингвальной речи характерно, вероятно, для детей не ранее третьего этапа билингвального развития.

В билингвальной речи ребенка на первом и втором этапах не всегда можно установить ролевые отношения между матричным и гостевым языками. Нет следования и двум основным принципам модели РМЯ: порядка морфем и системных морфем. Первым начинает применяться принцип порядка морфем матричного языка. Однако для комбинации русского и английского языков проследить этот процесс сложно, поскольку порядок слов в русских и английских словосочетаниях и предложениях чаще всего совпадает.

У Миши первый этап билингвального развития начался в 1,6 и завершился в 1,8, у Саши начался в 1,1 и закончился в 1,11, т. е. длился на 8 месяцев дольше, чем у Миши: начался на пять месяцев раньше, а завершился на 3 месяца позже. Первые признаки того, что дети понимают эквивалентность лексем двух языков, можно было наблюдать сначала в одинаковых невербальных реакциях на вопросы, содержащие просьбу показать что-то, например, «Где твой носик?» и «*Where is your nose?*». Еще более явно понимание эквивалентности русских и английских лексем проявилось уже в вербальных реакциях: на вопрос, заданный на одном языке, ребенок давал в ответе его эквивалент на другом языке. Например, когда Мишу спросили по-английски: «*Where is your granny?*», он показал

на бабушку и сказал: «Баба!». На англоязычные просьбы: «*Say good-bye*» Миша в ответ махал ручкой и говорил по-русски: «Пока!». У Саши подобное понимание эквивалентности наблюдалось с 1,7. Так, когда бабушка показала на чашку с чаем и сказала: «*It's hot*», Саша показал на духовку и сообщил: «Гы!» (= горячо), т. е. продемонстрировал, что понимает эквивалентность английского *hot* и русского *горячо* (1,7,8). Пассивный МФЭ Саша использовал и в ситуациях, когда нужно было за что-то поблагодарить: ему дали виноград и по-английски попросили: «*Say: Thank you*», на что он ответил: «*Cu!*» (1,8,5). Точно так же он говорил «*спасибо*», когда просили об этом по-русски.

Несмотря на то, что на первом этапе билингвального развития детей продуктивные МФЭ отсутствуют, смешанные высказывания как прообразы переключений кодов в их речи уже наблюдаются. Их причины – заполнение лексических лагун, артикуляционная сложность ряда согласных и в русском, и в английском языках.

Первые смешанные синтаксические единицы зафиксированы в речи Миши в возрасте 1,6: «*Pana car*», «*Баба car*», «*Дедя car*». У Саши первое смешанное высказывание зафиксировано позднее, чем у Миши, – только на втором этапе билингвального развития: Саша просил Мишу отдать ему шайбу и построил просьбу так: «*Дай рuck*» (2,1,11). В тот же день Саша вспомнил мультфильм, который любит смотреть, и назвал его смешанным словосочетанием: «*Маха и бе-е*» (= *Masha и bear*) (2,1,11). Матричный язык можно определить только косвенно – по доминантному языку, но не по структуре самих высказываний, в которых в равной степени представлены единицы двух языков.

Второй этап билингвального развития у Миши и Саши длился до 3,0. Проблема определения матричного языка в билингвальной речи наблюдаемого ребенка по критериям, разработанным для модели РМЯ, сохраняется и на этом этапе. Поэтому при определении ролевых отношений языков приходится опираться на такой фактор, как доминантность языка, поскольку именно в речи на доминантном языке ребенок раньше усваивает грамматику и, следовательно, активнее и правильнее использует системные морфемы.

Признаки русской морфосинтаксической рамки, подобные тем, что строят взрослые, когда присоединяют русские системные морфемы к английским содержательным (корневым) морфемам, появились в смешанных высказываниях Миши во второй половине второго этапа билингвального развития: «*Дай phon-ю!*» (2,9); «*Нemy ball-a!*» (2,11), а у Саши – только на третьем этапе.

На втором этапе ребенок начинает иногда строить английскую морфосинтаксическую рамку, но делает это непоследовательно и не всегда адекватно, например, использовались одни и те же структуры то с артиклем, то без него: «*Pana, big truck, a big truck*» (2,6); «*Дай an apple*» и «*Дай apple!*» (2,11).

Многие смешанные высказывания обоих детей можно рассматривать как межъязыковое частичное дублирование или неполный перевод услышанного: ребенок «переводит» на русский язык только структурную часть английского предложения, а содержательную морфему оставляет в виде гостевого компонента. Например, «*It is big*» – как «*Это big*», «*It is a dog*» – как «*Это dog*». При этом дети демонстрируют понимание эквивалентности структурных частей услышанного английского и построенного ими русского предложений.

Во второй половине второго периода билингвального развития Миша начал сам «переводить» короткие предложения на русский язык. Например, бабушка показала игрушку и сказала: «*It's a bee*», а Миша «перевел»: «*Это пчелка*» (2,9).

Специфичным показателем речевого развития детей-билингвов на третьем билингвальном этапе является дифференциация языков. Оба ребенка четко осознают, когда они используют единицы того или другого языка, и понимают, когда от них ожидают общения на русском или английском языках, указывают, если взрослые отступают от этих правил. Билингвальное развитие характеризуется усилением доминантности одного из языков, обычно – языка общества, в котором ребенок проходит социализацию, ходит в детский сад, получает начальное образование. Обычно отмечается, что при смене ситуации на монолингвальную или при потере мотивации использовать Я₁ или Я₂ наблюдается постепенная утрата билингвальности. Особенности этого процесса в условиях естественного моноэтнического детского билингвизма требуют дальнейшего изучения на каждом этапе.

Таким образом, этапы билингвального развития детей зависят от целого комплекса факторов, важнейшими из которых являются их компетенция в каждом языке и сбалансированность их билингвизма. Более динамичная смена этапов билингвального развития ребенка наблюдается при более сбалансированном билингвизме. Структура смешанных высказываний у детей, одновременно усваивающих два языка, сходна на каждом этапе билингвального развития, варьируются лишь отдельные возрастные и количественные показатели.

.....

Литература

Brown R. A first language: the early stages. Cambridge, 1973.

Fantini A. E. Language acquisition of a bilingual child: A sociolinguistic perspective (to age 10). Clevedon, 1985.

Myers-Scotton C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching. Oxford, 1993.

Myers-Scotton C. Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes. Oxford, 2002.

Saunders G. Bilingual children: From birth to teens. Clevedon, 1988.

ОСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. ОВЛАДЕНИЕ ИНТОНАЦИЕЙ

Ж. В. Афанасьева

Москва, Россия

afanasyevajv@gmail.ru

О. Д. Кулешова

Москва, Россия

latina1995@mail.ru

Совершенствование интонационных умений младших школьников в начальном языковом образовании

Обучение и совершенствование устной монологической речи младших школьников – одна из главных задач, которая стоит перед учителем начальных классов. Во образовательных стандартах отмечается, что ученик должен «осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах», у него должно формироваться «позитивное отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека» (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2011: 10).

Произносительная культура является составной частью культуры речи любого говорящего и предполагает сформированность следующих интонационных умений, подробно описанных в работах современных ученых-методистов (Зиновьева 2011: 117–118):

- 1) умение произносить высказывания соответствующим ситуации тоном (тон речи);
- 2) умение оценивать соответствие темпа и ситуации; умение менять темп в зависимости от ситуации общения (темп речи);
- 3) умение оценивать соответствие громкости определенной ситуации; умение изменять громкость в зависимости от ситуации (громкость речи);
- 4) умение определять место паузы в речи с опорой на смысл высказывания (пауза);
- 5) умение выделять в своей речи важные по смыслу слова (логическое ударение);
- 6) умение повышать и понижать голос (мелодика).

Для характеристики уровня сформированности интонационных умений младших школьников нами был проведен анализ записанных на видео выступлений 28 учеников 2–4 классов (возраст 7–9 лет) школы МГПУ на защите их исследовательских работ.

Определяя критерии для анализа, мы опирались на анализ образца звучащей речи (Методика обучения русскому языку и литературному чтению 2016: 335) и перечень интонационных умений младших школьников, который привели выше.

Сформированность каждого интонационного умения оценивалась по трем уровням: высокий (действие выполняется без ошибок), средний (действие выполняется с отдельными ошибками); низкий (действие выполняется с частыми ошибками или не выполняется).

Каждый класс рассматривался отдельно. Интонационные умения также анализировались отдельно, умения по каждому интонационному средству суммировались, и выводилось среднее значение по трем уровням.

Были прослушаны выступления трех учеников 2-го класса, из них у одного наблюдался высокий уровень сформированности интонационных умений, у второго (1 ошибка) – средний, у третьего – низкий. Было установлено, что среди 24 учеников 3-го класса высокий уровень сформированности интонационных умений наблюдался у трех детей, средний уровень можно констатировать у двенадцати человек (по 2 ошибки), низкий – у девяти человек. Единственный четвероклассник, принявший участие в исследовании, продемонстрировал средний уровень сформированности интонационных умений (1 ошибка).

Обобщая данные, можно констатировать следующее.

1. Уровень сформированности у обучающихся интонационных умений можно назвать удовлетворительным, но недостаточным: высокий уровень интонационных умений присутствует только у четырех человек (14%), средний – у четырнадцати человек (50%), а низкий уровень – у десяти человек (36%).

2. Отдельные интонационные умения сформированы у младших школьников в разной степени. Приведем данные о степени владения каждым интонационным умением в порядке убывания:

1) умение делать паузы в речи с опорой на смысл высказывания наблюдалось у 79% обучающихся;

2) умение интонационно выделять в своей речи важные по смыслу слова наблюдалось у 61% обучающихся;

3) умение оценивать соответствие громкости определенной ситуации и изменять громкость в зависимости от ситуации наблюдалось у 50% обучающихся;

4) умение повышать и понижать голос наблюдалось у 50% обучающихся;

5) умение произносить высказывания соответствующим ситуации тоном наблюдалось у 29% обучающихся;

б) умение оценивать соответствие темпа ситуации и менять темп в зависимости от ситуации общения наблюдалось у 29% обучающихся.

Мы можем констатировать, что из интонационных средств младшие школьники наиболее адекватно используют паузы; наименее развиты у младших школьников умения выбирать тон и темп речи.

3. Анализ владения различными интонационными умениями показал, что учащиеся могут использовать средства интонационной выразительности (тон, темп, громкость речи, паузы, логическое ударение, мелодику), однако владение ими на высоком уровне продемонстрировали только 4 ученика из 28.

Способствовать совершенствованию интонационных умений, на наш взгляд, будет работа над учебным исследованием – такой деятельности, при которой ученики решают различные творческие, исследовательские задачи (ответ на которые заранее неизвестен) в соответствии с основными этапами научного исследования (постановка проблемы, изучение теории, подбор методик и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы, защита результатов исследования). В работах А. И. Савенкова приводится перечень исследовательских умений, которые можно постепенно формировать у младших школьников с помощью специальных заданий: видеть проблемы, *ставить вопросы*, выдвигать гипотезы, *давать определения понятиям*, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты; *делать умозаключения и выводы*; структурировать материал; *готовить тексты собственных докладов*; *объяснять, доказывать и защищать собственные идеи* (Савенков 2006: 273). Уже из перечня умений становится очевидна большая роль именно речевой деятельности учащегося-исследователя: из 11 умений 5 представляют собой собственно речевые умения или напрямую связаны с ними (выше мы их выделили курсивом).

Особое значение интонационным умениям мы придаем на этапе подготовки устного выступления, так как, во-первых, в процессе устной речи они реализуются наиболее полно; во-вторых, выступление на защите – кульминация всей работы ребенка над его исследованием, и от того, как школьник публично сможет выступить, представив и защитив полученные результаты, как правило, зависит оценка работы в целом.

Методисты осознают важность данного этапа исследования и стремятся обосновать необходимость тщательной подготовки устного выступления: в отдельных учебно-методических пособиях, рабочих тетрадях для детей приводятся конкретные рекомендации по подготовке речи на защите, обращается внимание на соблюдение норм устной речи и соблюдение временного регламента, на учет особенностей аудитории, на роль невербальных средств общения, на необходимость использовать специальные приемы для облегчения понимания информации, даются самые краткие сведения о специфике устной речи, обуславливающей требования к выступлению (Заграничная, Добротина 2014: 75–76). К сожалению, такие пособия

пока являются единичными, и внимания интонационным умениям в них уделяется мало.

Эффективным приемом совершенствования интонационных умений младших школьников, как доказано современными учеными-методистами (А. В. Богдановой, А. Ю. Чирво, А. И. Шпунтовым и др.), является прием работы со звуковым образцом. В процессе учебного исследования в качестве примера научно-популярной речи мы предлагали фрагменты выступлений Н. Дроздова, П. Любимцева, О. Северской и М. Королевой, серий научно-популярных мультфильмов «Профессор Почемушкин» и «Уроки тетюшки Совы».

Младшим школьникам перед прослушиванием ставится учебная задача: «Послушайте фрагмент и последите не только за тем, *что* будет говорить выступающий, но за тем, *как* он будет говорить». Затем предъясняется короткий – не более 2–3 минут – фрагмент научно-популярного выступления для просмотра и прослушивания и предлагаются следующие задания: «Нравится ли вам, как говорит ученый / лектор / выступающий? Почему? Почему вам было интересно его слушать?». После вторичного прослушивания детям задаются более конкретные вопросы, которые уточняются от урока к уроку, в зависимости от рассматриваемого аспекта интонации (тона, темпа, громкости и т.д.): «Что больше всего вам понравилось в манере речи выступающего? Каким тоном / в каком темпе / с какой громкостью он говорил?» На этапе обобщения младшим школьникам предлагается сделать собственные выводы, сформулировать рекомендации себе или товарищу: «Если бы вы выступали с похожим докладом, вы бы взяли пример с того, как говорил выступающий? Как бы вы произносили свой доклад? Какой бы вы дали совет тому, кто выступает? Как он должен говорить?»

Систематическая работа со звуковым образцом в процессе работы над учебным исследованием позволяет совершенствовать интонационные умения младших школьников.

Литература

Заграничная Н. А., Добротина И. Г. Проектная деятельность в начальной школе: учимся работать индивидуально и в команде: учеб.-метод. пособие. М., 2014.

Зиновьева Т. И. Работа над интонацией в период обучения грамоте. М., 2011.

Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата/ под ред. Т. И. Зиновьевой. М., 2016.

Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2011.

К. В. Евграфова

Санкт-Петербург, Россия
evgrafova@phonetics.pu.ru

П. А. Скрелин

Санкт-Петербург, Россия
skrelin@phonetics.pu.ru

Э. Нёт

Эрланген, Германия
elmar.noeth@fau.de

Сравнительный анализ стратегий распознавания эмоций в детской речи на немецком и русском языках носителями немецкого языка

В статье представлен анализ стратегий распознавания эмоций носителями немецкого языка в детской речи на немецком и русском языках. Данный анализ основан на результатах серии перцептивных экспериментов. Эти эксперименты являются продолжением проводимого нами межъязыкового исследования, посвященного описанию универсальных и специфических форм проявления и восприятия эмоций в детской речи на разных языках (Evgrafova, Skrelin, Noeth 2015; Evgrafova, Skrelin, Shatalova 2015; Евграфова, Скрелин 2016).

Несмотря на то, что механизм восприятия речи универсален в своем физиологическом аспекте, существуют индивидуальные особенности, которые определяются в большей степени принадлежностью воспринимающего к языковой группе. Как отмечает Е. Д. Поливанов, «звукосприятие у представителей различных языков носит субъективный характер, причем эта субъективность и эти различия в восприятии одного и того же звуко-комплекса разноразными мышлениями зависят не от расовых особенностей, а от комплекса языковых навыков, приобретенных каждым данным индивидуумом в процессе усвоения его материнского (родного) языка» (Поливанов 1968: 246).

При восприятии эмоций в речи на родном языке мы опираемся на ряд компонентов: фонетический, лексический и синтаксический. В фонетическом аспекте эмоции могут проявляться как на сегментном, так и на супraseгментном уровнях (изменение качества, длительности гласных и согласных звуков, появление в высказываниях логического, эмфатического ударений, изменение просодических характеристик высказывания). Одним из основных средств передачи эмоционального состояния является интонация. При этом интонационный, лексический и синтаксический

компоненты оказывают взаимное влияние друг на друга. Интонация может накладываться на нейтральный состав высказывания, при этом модифицируя его семантическое значение. Синтаксическая структура или лексический состав высказывания также предопределяют выбор интонационного оформления. При восприятии речи на иностранном (незнакомом слушателю) языке мы опираемся непосредственно на фонетический компонент высказывания, так как в этом случае лексический и синтаксический компоненты «отключены».

Результаты межъязыковых исследований в области восприятия эмоциональной речи показали, что существуют некоторые универсальные просодические характеристики, коррелирующие с основными «базовыми» для разных культур эмоциями. Они позволяют слушающим в ряде случаев безошибочно распознавать эмоции в речи на разных языках независимо от их национальности, принадлежности определенной культуре или языковой компетентности. В то же время для некоторых категорий эмоциональных состояний наблюдается высокий процент ошибочных интерпретаций, которые аудиторы допускают при анализе речи на незнакомом языке (Abelin & Allwood 2000; Banzieger, Sherer 2005; van Bezooijen, Ottoo, Heenan 1983; Pfitzinger, Amir 2001).

Целью проведенных перцептивных экспериментов было выявить и описать сходства и различия в восприятии и интерпретации эмоций в речи русских детей носителями немецкого языка с учетом влияния разных компонентов высказывания (лексического, сегментного и супraseгментного).

Объектом данной работы была выбрана детская речь, так как детское эмоциональное речевое поведение менее подвержено влиянию социального фактора, чем поведение взрослых. С возрастом – в процессе социализации личности – истинность проявления эмоциональных состояний уменьшается. Поэтому детская речь более всего подходит для изучения прямых взаимосвязей просодических характеристик речи с эмоциональными состояниями.

Воспроизведение интонации детьми начинается в период лепета, интенсивная отработка интонационных средств выразительности происходит в полуторагодовалом возрасте, коммуникативная модальность начинает выражаться просодически приблизительно в два года. (Цейтлин 2000). Возраст четырех лет признается «рубежом в усвоении интонационной системы» в плане реализации, в пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека (Исенина 1981).

Материалом перцептивных экспериментов послужили записи эмоционально окрашенной детской речи двух неблизкородственных языков – русского и немецкого. В русский корпус вошли записи 15 детей в возрасте от 4 до 12. При записи корпуса эмоциональной детской речи на немецком языке «Aibo», предоставленного нам немецкими коллегами, в эксперименте принимал участие 51 ребенок от 10 до 13. Дети, принимавшие участие в записи

русского и немецкого корпусов, психически здоровы, не имеют задержек в развитии и дефектов дикции, хорошо идут на контакт со сверстниками и взрослыми.

Оба корпуса записывались по схожей методике, таким образом, материал обоих корпусов сопоставим. В результате были получены записи, содержащие эмоциональные высказывания. Набор необходимых эмоций был сформирован, опираясь на общепринятые классификации эмоций. Подробное описание корпусов и принципов их создания см. в (Evgrafova, Skrelin, Noeth 2015; Evgrafova, Skrelin, Shatalova 2015; Евграфова, Скрелин 2016; Steidl 2009).

Аудиторами перцептивных экспериментов стали 30 человек в возрасте от 18 до 40 лет, 15 мужчин и 15 женщин, не имеющие родительского опыта. Участники эксперимента не владели русским языком, а значит, при оценке эмоций в речи русских детей они не могли опираться на лексико-синтаксическую составляющую высказываний. В набор характеристик, из которого аудиторам предлагалось выбирать при оценке каждого высказывания, вошли *радость, гнев, удивление, одобрение, неуверенность, упрек, скука, раздражение, нейтральность* (отсутствие эмоциональной окраски), *экспрессивность* (делается выделенность, но эмоция отсутствует), а также *другое* (аудитору предлагалось предложить свой вариант). Этот набор основывается на анализе используемых корпусов. Образцы проявления всех перечисленных состояний были обнаружены в речи как немецко-, так и русскоговорящих детей, и, следовательно, могут быть использованы для сопоставления.

Для эксперимента были отобраны три набора звуковых файлов (45 высказываний из немецкого корпуса, 45 – из русского), содержащие короткие высказывания, соответствующие синтагмам, а также 40 фраз (20 на русском и 20 на немецком).

Процедура проведения эксперимента была следующей. Участникам предлагалось ответить на вопрос: *Какая эмоция проявляется в высказывании?*

Итак, в **первом** эксперименте аудиторам предлагалось прослушать звуковые файлы с немецким материалом. Таким образом, аудиторы опирались на лексико-синтаксический, супraseгментный и сегментный компоненты высказывания.

Во **втором** эксперименте аудиторы оценивали эмоции в высказываниях русскоговорящих детей. Испытуемые не владели русским языком, а значит, семантическая составляющая, которая может в некоторых случаях помогать догадываться об эмоциональном состоянии говорящего (от значения – к эмоции), отсутствовала.

В **третьем** эксперименте в качестве стимулов использовались высказывания на русском и немецком языках, на которые предварительно был наложен белый шум. При зашумлении сигнала сохранились интонационные и ритмические характеристики, но исчезли семантические и сегментные характеристики высказывания.

Анализ результатов показал высокий процент правильного распознавания эмоций аудиторами в речи на родном языке. Процент эмоций, распознанных правильно аудиторами от 65% и выше (в среднем – 85%). Наиболее распознаваемыми оказались: *нейтральность* (97%), *удивление* (95%), *гнев* (84%), *радость* (76%). Несмотря на очень высокий процент распознавания, следует отметить ошибочные интерпретации, например, *радость* оценивалась как *экспрессивность* (10%) и *удивление* (9%), *одобрение* (5%), *гнев* оценивался как *экспрессивность* (8%), *упрек* (6%) и *раздражение* (2%). Менее устойчивыми для распознавания оказались *скука* и *нерешительность*, которые в 67% случаев оценивались как *нейтральность*.

При оценке речевого материала на русском, где, как отмечалось выше, отсутствовала лексическая составляющая высказываний, были получены следующие результаты: процент правильно определенных эмоций значительно сократился: в среднем 45% эмоций, были определены правильно. Наибольшее количество правильных распознаваний наблюдалось для следующих эмоций: *удивление* (87%), *радость* (74%), *гнев* (68%). При этом в 13% случаев *удивление* оценивалось как *радость*, и в свою очередь в 10% *радость* воспринималась как *экспрессивность*, а в 16% – как *удивление*. *Скука* и *нерешительность* в 87% описывались как *нейтральность*, *упрек* и *раздражение* в 83% – как *экспрессивность*.

Больше всего аудиторы путались и испытывали сложности при анализе эмоций в третьем эксперименте. Средний процент правильно распознанных эмоций – 24 %. Можно отметить, что в большинстве случаев оценки носили случайный характер и все типы эмоций путались со всеми. Лучше всего были опознаны активные эмоции: *радость* (20%) и *гнев* (22%).

Полученные в ходе данного исследования результаты показали сложность процесса восприятия эмоционального речевого поведения как на родном, так и неродном языках. При этом по мере того, как «исключаются» сначала лексический, а затем сегментный компоненты из анализа, процент ошибочного восприятия эмоций возрастает. Даже при отсутствии лексического компонента не менее 45% стимулов интерпретируется правильно, а при наличии только одного (просодического) компонента правильно распознаются не менее 20% эмоций. Наиболее устойчивыми для распознавания как в родном, так и незнакомом языке для носителей немецкого языка стали активные эмоции *радость*, *удивление*, *гнев*, а также *нейтральное* состояние (отсутствие какой-либо эмоции).

Литература

Евграфова К. В., Скрелин П. А. Универсальные и специфические формы проявления эмоций в детской речи на русском и немецком языках // Проблемы онтолингвистики–2016. Иваново, 2016. С. 275–279.

Исенина Е. И. Развитие языковых функций в дословесной коммуникации у детей // Фонетика и психология речи. Иваново, 1981. Вып. 3. С. 50–65.

Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. М., 1968.

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

Abelin A. & Allwood J. Cross-linguistic Interpretation of Emotional Prosody. In R. Cowie, E. Douglas-Cowie & M. Schröder (Eds.) Proceedings of the ISCA Workshop on Speech and Emotion. Belfast, Ireland, 2000.

Banzieger, T., Sherer, K. R. The role of intonation in emotional expressions. Speech Communication. 2005. № 46 (3–4). Pp. 252–267.

Van Bezooijen R., Ottoo S. A., Heenan T. A. 1983. Recognition of vocal expression of emotions: A three-nation study to identify universal characteristics // Journal of Cross-Cultural Psychology. 1983. № 14 (4). 387–406.

Evgrafova K., Skrelin P., Shatalova D. Cross-Language Perception of Emotional Children's Speech in German and Russian // Proceedings of the 18-th International Congress of Phonetic Sciences. Glasgow, 2015. Код доступа: [<http://www.internationalphoneticassociation.org/icphsproceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0801.pdf>].

Evgrafova K., Skrelin P., Noeth E. Cross-language Research on Expression and Perception of Emotional Children's Speech in German and Russian // 23. Linguistik- und Literaturtage in St. Petersburg, Russland: in St. Petersburg, Russland: und darüber hinaus. Abstracts. 2015 . P. 27. Код доступа: [<http://23-linguistik-und-literaturtage.spbu.ru/images/ABSTRACTS2.pdf>].

Pfitzinger H., Amir N. Cross-language perception of Hebrew and German authentic emotional speech // Proceedings of IChS XVII. 2011. 1586–1589.

Steidl S. Automatic classification of emotional-related user states in spontaneous children's speech. Erlangen, 2009.

М. Б. Елисеева

Санкт-Петербург, Россия

melyseeva@yandex.ru

Порядок появления гласных и согласных фонем в речи русскоязычного ребенка¹

В статье рассматривается этап, чрезвычайно значимый в речевом развитии ребенка, – переход от дофонемной речи к фонемной (Н. Х. Швачкин) и становление фонематических противопоставлений. Об этом этапе Н. Х. Швачкин писал так: «С переходом речи ребенка к словесно-семантическому строю изменяется фонетическая структура этой речи. Звук, бывший раньше непосредственным носителем смысла, получает смыслоразличительную функцию. Возникает фонема, фонемная речь. <...> Под воздействием

¹ Работа поддержана Российским научным фондом, грант 14-18-03668, «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции, и речевого слуха ребенка. По дневниковым материалам начатки этого перехода отмечают в начале второго года жизни. В период до-фонемной речи звук сопровождает артикуляцию и следует движениям речедвигательного аппарата. <...> Впоследствии, в период фонемной речи, соотношение между звуком и артикуляцией в корне изменяется. Артикуляция становится произвольной, соответствуя звуковому выражению. Произвольность является основным свойством артикуляции фонемы (Швачкин 2004).

Порядок появления фонологических противопоставлений в активной речи детей впервые описал Р. О. Якобсон: «Мы замечаем строгую правильность в последовательном усвоении фонем... относительная хронология определенных новшеств везде и всюду остается одной и той же... Обычно вокализм начинается с широкого гласного, а консонантизм одновременно с взрывного, образуемого в передней части полости рта; как правило, это А и губной взрывной» (Якобсон 1985: 107). Эти первые противопоставления, как пишет Р. О. Якобсон, «консонантный минимум в живых языках мира»: нет языков, в которых не было бы взрывных согласных, но существуют языки (в Океании, Африке, Южной Америке), где отсутствуют щелевые. Усвоение велярных и палатальных согласных, отмечает Р. О. Якобсон, предполагает предварительное усвоение лабиальных и дентальных. Точно так же «в любом языке мира наличие веляро-палатальных подразумевает одновременное существование лабиальных и дентальных» (Там же: 108). Позже всего усваиваются «противоположения, сравнительно редкие во всех языках мира» (Там же: 109), например, у многих русскоговорящих детей поздно появляются вибранты. Итак, первым, по Р. О. Якобсону, появляется противопоставление гласных и согласных, а затем в определенном порядке возникают оппозиции в области согласных: носовые – ротовые; губные – зубные (язычные); смычные – щелевые; твердые – мягкие; редкие в языках мира противопоставления.

Анализируя детское произношение, В. И. Бельтюков и А. Д. Салахова указывают, что основанием для группировки звуков «служили факты из сурдопедагогической и логопедической практики по обучению аномальных детей произношению» (Бельтюков, Салахова 1973: 71). Авторы объединили согласные в группы и расположили следующим образом: носовые – ротовые; звонкие – глухие; твердые – мягкие; смычные – шипящие. В том же порядке, по мнению авторов, осваиваются противопоставления согласных в лепете (кроме последнего) (Бельтюков, Салахова 1973).

Различия в этих точках зрения связаны с одним пунктом: Р. О. Якобсон обращает внимание на активный речевой орган, а В. И. Бельтюков и А. Д. Салахова – на наличие/ отсутствие голоса при артикуляции шумных (сонорные согласные не упомянуты, но из приведенных авторами примеров очевидно, что они усваиваются раньше). При этом исследование В. И. Бельтюкова и А. Д. Салаховой обнаружило, что разница в появлении в

речи носовых и ротовых, а также звонких и глухих согласных несущественна. Некоторые (очень незначительные) преимущества имеют звонкие согласные (Там же: 72). Статистически значимая разница наблюдается в появлении мягких зубных в сравнении с твердыми, твердых губных в сравнении с мягкими; смычные возникают ранее, чем щелевые, свистящие ранее, чем шипящие.

А. Н. Гвоздев писал (опираясь, помимо дневника речи Жени Г., на данные еще двух детей, представленные в исследованиях А. Александрова, 1883, и В. Благовещенского, 1885), что «в отношении согласных начальный период характеризуется обилием смычных и бедностью фрикативных» (Гвоздев 2007: 128).

В речи нашего информанта Лизы Е. (Елисеева 2008, Елисеева 2015) отмечается следующий порядок возникновения фонологических противопоставлений. Сначала возникло противопоставление гласных и согласных. Затем последовательно стали появляться противопоставления в области согласных: смычные – щелевые; ртовые – носовые; губные – язычные; звонкие – глухие; мягкие – твердые; поздние консонантные противопоставления (плавные, дрожящие, двухфокусные и аффрикаты). Первым был губной смычный взрывной П, противопоставленный самому широкому гласному А. Однако следующим возникло противоположение «смычные – щелевые», что противоречит хронологии появления звуков, описанной в указанных выше исследованиях. Необычным было раннее появление щелевого В: вторым словом в лексиконе (в 0,9) было слово *ава* (о собаке), 18-м (в 1,2) – *ввв* (о машинке)¹. При этом период усвоения звука В в речи Лизы был очень длительным (до 2,7). В 0,11 появилось противопоставление «ртовые – носовые» (М – П). Вслед за этим – «губные – язычные» (друг за другом возникают К' (1,0), С' (1,1), J (1,1), образуемые разными частями языка). Следующим возникает противопоставление «глухие – звонкие», причем позже (в отличие от данных В. И. Бельтюкова и А. Д. Салаховой) появляются звонкие согласные (что логично: в их произношении участвует дополнительная артикуляция – голосовые связи), ср.: Б (1,2) – П (0,8), Д' (1,3) – Т' (1,2), Г и Г' (1,5) – К' (1), К (1,4).

В остальном последовательность появления согласных соответствует последовательности, описанной В. И. Бельтюковым и А. Д. Салаховой: раньше появляются мягкие, затем – твердые зубные (сначала противопоставление касается только взрывных): Д' (1,3) – Д (1,5); Т' (1,2) – Т (1,5); Н' (1,4) – Н (1,5); твердые щелевые возникают еще позже. Раньше появляются твердые губные, затем – мягкие (в 1,6).

Р. О. Якобсон отмечал, что «при усвоении языка ребенком первое вокалическое противопоставление оказывается более поздним по сравнению с первыми консонантными противоположениями. Это значит, что существует период, когда согласные уже выполняют смыслоразличительную функцию, тогда как единственный гласный служит всего лишь

¹ Ср.: у Жени Гвоздева В появился только в 1,10,8.

опорой согласного и носителем экспрессивных вариаций» (Якобсон 1985: 113). Появление гласных, по Р. О. Якобсону, происходит следующим образом: вслед за широким А возникает самый узкий И, затем – У. Как пишет Н. Х. Швачкин, «данные филогенеза речи также указывают на более позднее различие гласных И – Э, У – О. В качестве наиболее древних гласных обычно фигурируют А, И, У. Имеются языки, которые по сей день фонематически различают только А, И, У; лакский, арабский, новоперсидский и др. В древнесемитском языке не различаются фонетически даже И – У, т. е. мы в нем имеем только фонематическое различие гласных А – не-А» (Швачкин 2004).

Л. А. Пиотровская заметила, что в работе В. Благовещенского (1885) указывалось на раннее появление в речи детей гласного А, который мог замещать все остальные гласные. Последующие исследования (даны ссылки на В. А. Богородицкого, Р. О. Якобсона и Н. Х. Швачкина) позволили сделать вывод о такой последовательности появления ударных гласных в речи ребенка: I этап – А, II – И, У, III этап – Э, О (Пиотровская 1989: 103–104).

Солидаризуясь с мнением Р. О. Якобсона по поводу порядка появления консонантных оппозиций, Н. И. Лепская указывает на другой порядок появления гласных: сначала возникает дифференциация по подъему и лабиализации А – У и А – О, а позже – по ряду У – И. Такой порядок Н. И. Лепская обосновывает утверждением Н. С. Трубецкого о том, что «в русском языке для гласных фонологически релевантными оказываются такие признаки, как подъем и лабиализация, а не признак ряда» (Лепская 2013: 38). Однако это мнение о порядке появления гласных стоит особняком и не находит подтверждения и у других авторов, и в моем материале.

Для речи Лизы характерен «вокалический минимум» А – И – У, и именно в этом порядке. Некоторым отступлением было появление в 1,2–1,4 – вслед за А (0,8) и И (1,0) – гласного Э в трех словах, но после 1,6 этот гласный систематически заменяется И до 2,11. Более позднее, чем в речи большинства детей, появление У (в речи Лизы – в 1,8; субституция наблюдалась до 3,0) можно объяснить, опираясь на рассуждения Р. О. Якобсона: «Противоположение У – I содержит два параллельных различия: различие веларных и палатальных, с одной стороны, и различие лабиализованных и нелабиализованных, с другой стороны. Выделение этих двух различий, позволяющее комбинировать два противоположных признака... является, само собою разумеется, позднейшим приобретением» (Якобсон 1985: 114).

Приводимая таблица составлена на основании дневника речевого развития дочери автора настоящей статьи. В первой графе таблицы отмечен возраст ребенка в момент первого появления звука, указанного во второй графе. В скобках рядом с каждым звуком записан возраст ребенка, когда звук был усвоен окончательно. При этом критерием усвоения звука в основном считалось исчезновение из речи субституций.

Таблица 1.
Гласные и согласные фонемы в порядке их появления в речи Лизы Е.

Возраст ребенка	Согласные	Гласные
0, 8–1	П (0,8), В (2,7), Мм (2,0), заднеязычный щелевой глубокий согласный (о свинке)	А (0,8)
1–1,1	Альвеолярный щелкающий переднеязычный согласный (о лошадке), междёсенный губной согласный (об индюке); К' (1,0)	И (1,6)
1,1–1,2	С' (1,10), Й (1,1)	
1,2–1,3	Б (1,2), Т' (1,2), Х (2,5)	Э (2,11)
1,3–1,4	Ф (2,8), Д' (1,3)	
1,4–1,5	К (1,4), Н' (1,4), R (картавый Р) – о льве	
1,5–1,6	Г (1,5), Г' (1,5), Т (2,7), Н (2,7), Д (2,7), З' (1,5)	
1,6–1,7	Б' (1,9), М ¹⁷ (2,8), С (только в слове ссс (шшш – о змее) (2,7), П' (2,8), Х' (1,6)	
1,8–1,9		У (3,0)
1,9–1,10	З (2,11)	
1,10–1,11	В' (пропуски до 2,7)	
2,1–2,2	Ф' (2,8)	
2,4–2,5	Ц (3,1)	
2,10–2,11	Щ (3,9)	Ы (3,6)
2,11–3		О (3,0)
3–3,1	Л' (3,7)	
3,3–3,4	Л (3,7)	
4,5–4,6	Ш (4,8), Ж (4,8) – сначала мягкие, Ч (примерно до 8)	
4,8	Р', Р (примерно до 6)	

Время и порядок первого появления большинства согласных фонем в речи Лизы совпали со временем и порядком появления согласных в речи Жени Гвоздева. Гораздо позже появились артикуляционно сложные щелевые боковые, двухфокусные и дрожащие согласные, но в этом отношении Лиза является значительно более «типичным» ребенком, чем Женья (логопеды не могут считать время появления этих звуков в речи Жени «эталонной нормой»: дрожащие были усвоены к 2,3,9; двухфокусные – к 2,7,25; двухфокусная аффриката к 2,8,27).

В заключение отметим, что индивидуальность в ходе развития речи проявляется различным образом, в том числе и «элекцией звуков, на которых ребенок по преимуществу останавливает свое внимание» (Сикорский 1881: 13). Порядок появления гласных и согласных фонем в речи детей, о котором говорилось в настоящей статье, не является строгим правилом и может варьироваться.

¹ Мягкие губные употребляются только перед И и заменяются твердыми перед А до 1,10.

.....
Литература

Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Лепет слышащего ребенка // Вопросы психологии. 1973. № 2.

Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка // Вопросы психологии. 1975. № 4.

Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007.

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

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы. М., 2015.

Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). М., 2013.

Пиотровская Л. А. Некоторые фонетические особенности речи ребенка в области заударного вокализма // Детская речь: Проблемы и наблюдения. Л., 1989.

Сикорский И. А. О развитии речи у детей. СПб., 1881 (Оттиск из «Еженедельной клинической газеты»).

Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Сост. К. Ф. Седова. М., 2004 Код доступа: [http://pedlib.ru/Books/5/0435/5_0435-1.shtml]. (Дата обращения – 06.01.2018).

Якобсон Р. О. Звуковые законы детского языка и их место в общей фонологии // *Якобсон Р. О.* Избранные работы. М., 1985.

П. Д. Жезлова, Е. И. Риехакайнен

Санкт-Петербург, Россия

e.riehakajnen@spbu.ru

Методика определения уровня владения родным языком (для русскоязычных детей 2–4 лет)¹

1. Постановка проблемы

Целью многих психолингвистических исследований детской речи является получение новых данных о сформированности у детей различных речевых и коммуникативных навыков в том или ином возрасте. Однако существуют исследования, для проведения которых изначально требуется определить уровень владения родным языком и оценить, насколько речевое и коммуникативное развитие ребенка соответствует норме. В частности, такая оценка оказывается необходимой при изучении фонетической редукции в детской речи, т. е. того, в каком возрасте и при каком уровне языковой компетенции дети начинают употреблять словоформы,

¹ Исследование выполняется при поддержке Гранта Президента РФ для молодых кандидатов наук №МК-6776.2018.6.

представленные на фонетическом уровне меньшим количеством элементов, чем полные, подобно тому, как это делают взрослые носители языка.

Для оценки уровня владения родным языком можно использовать различные методы: наблюдение, тестирование детей и родительские опросники (Елисеева 2009). Преимуществом последних двух перед первым является возможность за сравнительно короткое время получить данные о речевом развитии большого количества детей, однако для их корректного применения необходимо использование апробированных методик и шкал оценки. Использование в ходе одного и того же исследования одновременно тестирования и родительского опросника, как представляется, позволит получить достаточно объективное представление об уровне владения родным языком детьми – участниками исследования.

Эталонным родительским опросником для русского языка считается русскоязычная версия Макартуровского опросника (Елисеева и др. 2016). Что касается методик тестирования детей, то здесь наблюдается гораздо большее разнообразие, поэтому при возникновении потребности в применении данного метода диагностики необходимо прежде всего определиться с тем, какую именно методику использовать.

Как правило, методики тестирования уровня речевого развития детей представлены в пособиях для логопедов и родителей. Далее в статье будет описан подход к выбору методики, реализованный в ходе исследования влияния языковой компетенции в родном языке на успешность изучения английского языка русскоязычными детьми 2–4 лет. Именно эту методику планируется в дальнейшем (возможно, после некоторой доработки) использовать для определения языковой компетенции детей-участников исследования, направленного на изучение фонетической редукации в детской речи.

2. Описание методики и ее применение на практике

В основу методики были положены задания, представленные в (Новиковская 2014). Было решено использовать три основных типа заданий, которые обычно применяются при обследовании речевого развития детей: 1) выполнение инструкций с наглядным материалом; 2) соотнесение слова с иллюстративным материалом; 3) комментирование наглядного материала (см., например, (Жукова 1994; Соломаха, Серебрякова 2000; Мастюкова, Московкина 2003 и др.)).

Тестирование включало в себя 10 заданий.

Целью первого задания была проверка словарного запаса (знания названий животных и звукоподражательных слов). Кроме того, будучи одним из наиболее легких для детей, задание позволяло установить контакт с ребенком. В качестве демонстрационного материала использовались изображения животных.

Во втором задании проверялись навыки употребления глаголов в неопределенной форме, в настоящем времени изъявительного наклонения и в повелительном наклонении. Помимо сюжетных картинок использовались

ситуативные игровые элементы (например, «Тебе нравится, как рисует мальчик? Давай попросим его нарисовать еще картинку»), позволяющие спровоцировать употребление повелительного наклонения.

Следующие четыре задания были направлены на проверку правильности употребления различных падежных форм. В третьем задании ребенок, отвечая на просьбу назвать то, что нарисовали дети, должен был употребить существительные в винительном падеже. Четвертое задание проверяло употребление дательного падежа. Для этого использовалось изображение телефона, соединенного с персонажами; ребенку предлагалось сказать, кому он звонит. В пятом задании тестировалось использование творительного падежа с помощью сюжетных картинок. Для проверки употребления родительного падежа в шестом задании детям предлагалось назвать, чего не хватает у изображенных на картинках предметов.

Седьмое задание состояло из трех частей и было нацелено на проверку как рецептивной, так и продуктивной речевой деятельности. В рамках игры с предметами ребенок выполнял поручения, связанные с перемещением игрушек, а затем отвечал на вопросы «Куда?», «Где?», «Откуда?», что позволило также проверить то, насколько ребенок усвоил предлоги «на», «с», «из», «в».

Восьмое задание касалось навыков образования множественного числа и предполагало описание картинок с одним предметом или с совокупностью одинаковых.

В девятом задании дети должны были по модели ответить на серию вопросов по картинкам, используя местоимение «мой» в правильной форме.

Десятое задание было направлено на проверку сформированности навыков согласования в числе глагола в форме настоящего времени с существительным.

Как можно заметить из приведенного выше описания, специальных заданий на оценку фонетических навыков не было предусмотрено: общие особенности звукопроизношения фиксировались на основе всего того, что произнес ребенок во время тестирования.

В исследовании приняли участие 7 детей 2–3 лет (5 мальчиков и 2 девочки).

Порядок, в котором перечислены задания, является условным. Некоторые задания (например, связанное с действиями с игрушками или с изображением телефона) позволяют ребенку отдохнуть от более однообразных заданий с картинками. Однако утомляемость детей разная, поэтому иногда последовательность предъявления заданий могла меняться в зависимости от состояния ребенка. В отдельных случаях могли вводиться перерывы на игру с мячом или пирамидкой, если ребенок отказывался выполнять задания. После таких перерывов проведение эксперимента продолжалось.

Тестирование проводилось на одной из площадок образовательного центра «Helen Doron» в Санкт-Петербурге.¹ Экспериментатор беседовал с

¹ Авторы статьи выражают благодарность представителю центра «Helen Doron» С. В. Кравцовой за организацию исследования.

каждым ребенком индивидуально в помещении, где у детей обычно проходят занятия; родители ребенка присутствовали в той же комнате или в поле зрения ребенка. Во время эксперимента велась аудио- и видеозапись. От всех родителей было получено согласие на участие их детей в исследовании.

3. Принципы оценки результатов

Для оценки результатов была разработана система баллов. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл, за ответ с подсказкой – 0,5 балла. Подсказкой считалась ситуация, когда экспериментатор называл неизвестное ребенку слово в именительном падеже, после чего ребенок самостоятельно правильно образовывал правильную грамматическую форму. Например, ребенок не знал слово «пила», но после подсказки: «У дяди в руках пила. Чем пилит дядя?» ребенок давал правильный ответ: «пилой». Также подсказкой считалось использование принципа аналогии. Например, если ребенок не мог образовать форму «кушай / ешь», могла быть дана подсказка: «Если мы дадим собачке мячик, мы скажем ей: «Собачка, играй», а если мы дадим ей еду, мы скажем ей...», после чего ребенок образует форму «кушай / ешь».

При применении методик с использованием смоделированных заданий могут возникать случаи гипердиагностики, когда неверными признаются ответы, не имеющие отношения к отклонению от нормы, а лишь отражающие особенности влияния среды, в которой живет ребенок. В нашем исследовании допускалась вариативность ответов, связанная с индивидуальной интерпретацией ребенком наглядного материала, позволяющая избежать ложной заниженной оценки результатов. Например, если при демонстрации картинки с изображением ведра без ручки ребенок дает ответ, что на картинке не хватает воды, ответ приравнивается к правильному, так как ребенок в любом случае демонстрирует знание грамматической формы. То же самое касается интерпретации изображений животных, предлагаемых О. А. Новиковской в качестве иллюстративного материала. Поскольку для городских детей идентификация схожих видов животных (например, водоплавающих птиц) может представлять сложность, варианты ответов «гусь» и «утка» считались одинаково допустимыми. Такое уточнение методики исследования позволяет избежать заниженной оценки, связанной с различиями в индивидуальном экстралингвистическом опыте детей.

4. Результаты применения методики и перспективы ее использования

Баллы, полученные участниками исследования за выполненные задания, варьируют в диапазоне от 4 до 64,5, причем 4 балла получили только два ребенка, а результаты остальных пяти превышают 50 баллов. У обоих детей, набравших минимальное количество баллов, практически отсутствует активная речь, поэтому они частично справились только с первым заданием в рамках блока «Поручения» (задание 7), т. е. смогли выполнить инструкции, предложенные экспериментатором в вербальной форме.

Введение балльной системы позволило не только в целом оценить речевое развитие каждого ребенка, но и рассмотреть отдельные аспекты формирования языковой компетенции, которые напрямую не тестировались в эксперименте. В частности, в ходе анализа результатов возникла необходимость сравнить сформированность фразовой речи на родном и иностранном языках. Для родного языка оценка этого параметра была произведена по баллам, полученным участниками исследования за задания, позволяющие оценить то, насколько хорошо дети владеют грамматическими категориями, обеспечивающими синтагматические связи (согласование по роду (задание 9), числу (задания 8 и 10) и падежу (задания 2–6)).

К сожалению, из-за особенностей организации исследования не удалось провести сравнение результатов эксперимента с данными родительских опросников (поскольку не все родители были готовы заполнять опросник). Однако в целом распределение полученных в ходе исследования оценок речевого развития совпало с субъективными впечатлениями экспериментатора об уровне речевого развития каждого из детей.

В рамках исследования фонетической редукции в детской речи планируется совместное использование описанной выше методики и родительских опросников. Наличие в тестировании большого количества заданий, направленных на выяснение того, насколько усвоена система падежных окончаний, представляется скорее преимуществом, чем недостатком для исследования фонетической редукции. В естественной речи взрослых носителей русского языка именно безударные окончания существительных и прилагательных подвергаются редукции (сокращаются или выпадают) чаще всего, поэтому при изучении редукции в детской речи необходимо иметь предварительное представление о том, насколько ребенок усвоил то или иное окончание.

Литература

Елисеева М. Б. Макартуровский тест коммуникативного развития детей раннего возраста («The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI) // Лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. Код доступа: [<http://ontolingva.ru/opros.htm>]. (Дата обращения 31.01.2018).

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново, 2016.

Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. М., 1994.

Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2003.

Новиковская О. А. Логопедическая грамматика для малышей. Пособие для занятий с детьми 2–4 лет. СПб., 2014.

Соломаха Л. С., Серебрякова Н. В. Схема обследования ребенка раннего и младшего дошкольного возраста // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения: Сборник методических рекомендаций. СПб., 2000.

О. Б. Сизова

Санкт-Петербург, Россия

osizova@yandex.ru

Крыса на крыше: какие нарушения звукопроизношения влияют на формирование языковой системы¹

Вопрос о механизмах отклонений в развитии языковой системы в детстве до сих пор не решен однозначно. Одним из спорных вопросов продолжает оставаться проблема наличия причинно-следственной связи между особенностями формирования артикуляционных характеристик речи и становлением языковой системы. Отечественные логопато­логи обосновывали наличие взаимосвязи между состоянием «низшего», моторного уровня реализации высказывания и формированием лексико-грамматического уровня (Орфинская 1963, Белова-Давид 1969). Внедрение в современную логопатологию постулатов, почерпнутых из англоязычной литературы, ставит под сомнение наличие указанного влияния, что обусловлено, в частности, традицией разграничения речевых и языковых нарушений (speech vs language disorders). В рамках подобного подхода фонологическая система, с одной стороны, является одной из языковых систем; с другой стороны, ее состояние обусловлено состоянием артикуляционных механизмов, нарушение которых относится к речевым нарушениям (Корнев 2006: 69). Исследования языковой компетенции практически не рассматривают артикуляционные возможности ребенка в качестве фактора языкового развития, по умолчанию отыскивая причины специфической языковой недостаточности (specific language impairment, SLI) в особенностях формирования языковой, или, в лучшем случае, когнитивной сферы. Даже Е. Bates, обращающая внимание на различия в артикуляции у детей референциальной и экспрессивной стратегии, не пыталась рассматривать эти особенности как фактор формирования языковой системы, в итоге придя к обоснованию двух путей освоения языка на основе двух стратегий обработки информации (Bates et al. 1995).

Представляется, что для выяснения вопроса о наличии или отсутствии влияния «низшего» моторного уровня построения высказывания на более высокие уровни необходимо не только учитывать наличие нарушений звукопроизношения как таковых. Целесообразно различать их природу и

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, грант 14- 18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

механизмы, которые, как представляется, весьма различным образом будут (или не будут) влиять на формирование языковой компетенции.

Традиционная классификация нарушений звукопроизношения подразумевает различие таких явлений, как искажение и замена звука. Замена звука предполагает, что замещаемый и замещающий звуки относятся к фонологической системе родного языка (например: Дима К. 3,6 *зве* (=две: д→г)). В отличие от замен, при искажении замещающий звук в системе родного языка отсутствует, хотя может в той или иной степени приближения быть отнесенным к фонологической системе одного из существующих языков как, например, увулярный [ʋ] или межзубный [θ], нередко отмечающиеся в качестве заместителей при искажении произношения [p] или [c].

Разновидности искажений звукопроизношения традиционно рассматриваются в логопатологии как закрытый список особенностей артикуляции, изменяющих нормативное (характерное для фонетики русского языка) звучание согласных звуков. Так, при положении кончика языка между зубами (вместо нормативного дорсального) возникает так называемое межзубное произношение свистящих и шипящих; при выходе воздушной струи не по центральной линии, а сбоку от плоскости языка, возникает боковое произношение этих групп звуков. Заметим здесь, что подобное произношение рассматривается именно как отличный от нормы вариант артикуляции и звучания.

Вопрос о механизмах возникновения искажений звукопроизношения остается дискуссионным. В исследовании В. И. Бельтюкова (1977) указывается, что при искажениях звукопроизношения звуки, служащие заместителями нормативных звуков, как правило, акустически максимально схожи с заменяемым нормативным звуком. Рассматривая механизм освоения нормативного звукопроизношения в онтогенезе, В. И. Бельтюков анализирует последовательный ряд заместителей «целевого» звука, в силу сложности артикуляции недоступного детям на ранних этапах языкового развития. Все звуки-заместители относятся к фонетической системе родного языка (например, для «целевого» [p] это будут последовательно возникающие субституты [j], [л'], [л]), но акустически все заместители в ряду отличаются от «целевого» звука. Именно это акустическое несоответствие, по мнению В. И. Бельтюкова, стимулирует дальнейший артикуляционный поиск, приближающий ребенка к «целевому» звуку позднего генеза. Если же в поисках артикуляции ребенок продуцирует искаженный звук, акустически близкий «целевому», поиск правильной артикуляции прекращается, поскольку акустическая система перестает его санкционировать. Таким образом, искаженная артикуляция (как правило, более доступная по моторным характеристикам, чем артикуляция «целевого» звука) не только закрепляется, но и связывается с акустическими характеристиками нормативного звука, полностью блокируя вероятность самокоррекции.

Искажения как нарушения звукопроизношения рассматриваются как наиболее яркая характеристика дизартрии – разновидности отклонения в

развитии речи, при которой адекватная артикуляция звуков оказывается невозможной в силу неврологических нарушений (Сизова 1978; Мастюкова, Ипполитова 1985). Определенные артикуляционные положения при дизартрии оказываются физически недоступными в силу нарушений тонуса и удержания позы. Важно отметить, что при дизартрии неврологические нарушения строго определяют набор доступных и недоступных положений артикуляционных органов, в силу чего искажения произношения оказываются стабильными и единообразными: например, невозможность поднять или удержать в поднятом положении один из краев языка приводит к стабильному боковому произношению свистящих и/или шипящих звуков. Механизмы этих особенностей артикуляции определяются дисфункцией отделов нервной системы, обеспечивающих проведение нервного сигнала к мышце, реализующей артикуляцию, т. е. представляют собой самый «нижний этаж» уровня моторной реализации высказывания. Движения, которые ребенок с дизартрией не может выполнить, порождая высказывание, он не может реализовать и вне речевой деятельности, например, во время приема пищи; одинаково страдают как произвольные, целенаправленные, так и непроизвольные движения. Следовательно, механизм нарушений звукопроизношения при дизартрии относится только к уровню моторной реализации высказывания, поскольку даже при условии понимания акустических различий между производимым и целевым звуком ребенок физически лишен возможности реализовать адекватное артикуляционное движение. Таким образом, звуки, артикуляции которых дизартрическое нарушение не препятствует, ребенок произносит стабильно и адекватно. Звуки, реализации которых мешает неврологическое отклонение, оказываются искаженными в соответствии с механизмом, описанным В. И. Бельтюковым: поиск артикуляции, дающей наиболее схожий с «целевым» акустический эффект, завершается при дизартрии неизбежным закреплением искаженного звукопроизношения. Это происходит, поскольку, во-первых, моторные возможности ребенка неврологически ограничены, во-вторых, вероятно и закрепление связи между искаженной артикуляцией и общепринятым акустическим образом звука.

Наконец, концепция А. Н. Корнева подразумевает, что любое нарушение звукопроизношения обусловлено дисфункцией артикуляционного праксиса, т. е. способности к целенаправленной реализации артикуляционного движения. Искажения звукопроизношения при таком подходе обуславливаются дисфункцией точности «совершения артикуляционного действия» в координатах ротовой полости (Корнев 2006: 254–255). В предлагаемой автором концепции также отмечается, что получаемый неточно артикулируемый звук закрепляется в силу недостаточности слуховых и кинестетических (отражающих положение органов артикуляции в момент движения) коррекций. Согласно классификации А. Н. Корнева, искажения звукопроизношения являются преобладающим нарушением речи при синдроме дисфонетической артикуляционной апраксии (Корнев 2006: 178).

Таким образом, каковы бы ни были механизмы возникновения искажений звукопроизношения, им свойственны: 1) стабильность реализации и 2) отсутствие реализуемой артикуляции в наборе присущих данному языку нормативных артикуляций. Реализуемый благодаря искаженному произношению звук регулярно и единообразно воспроизводится во всех позициях, но, несмотря на специфичность своих физических (акустических) и биологических (моторно-артикуляционных) характеристик, ни в одной из этих позиций не реализует смысловозначительной функции в противопоставлении с нормально артикулируемым звуком. Таким образом, между звуками, реализуемыми на основе нормативной и искаженной артикуляции, имеется лишь фонетическое, но НЕ фонологическое противопоставление. В отличие, например, от испанского языка, где межзубная и (нормативная для русского языка) дорсальная артикуляции глухого свистящего обеспечивают фонематическую оппозицию с функцией смысловозначения и в равной степени должны быть доступны каждому носителю языка, носитель русского языка может реализовать лишь одну из этих артикуляций. При этом выбор ненормативной артикуляции влияет лишь на фонетические характеристики его речи, не затрагивая фонологическую систему, в которой акустическая характеристика искаженно артикулируемой морфемы будет по указанным выше причинам совпадать с общепринятой, а моторная реализация будет стабильно и единообразно отличаться от нормы. В итоге в случае стабильно искаженной реализации звука «системные отношения в фонематической парадигме, обеспечивающей процесс порождения речи, максимально приближены к норме» (Пиотровская 2011:100).

Поскольку искаженная артикуляция не оказывает влияния на систему фонологических противопоставлений, носитель языка с искаженным звукопроизношением не должен испытывать трудностей ни с дифференциацией звуковых экспонентов в рамках лексикона, ни с различением и реализацией грамматических маркеров. Соответственно, и в классификации А. Н. Корнева детям с дисфонетической артикуляционной апраксией, при которой преобладают искажения звукопроизношения, не свойственны лексико-грамматические нарушения (Корнев 2006: 178). В классических исследованиях дизартрии у детей также не отмечается значительных отклонений в развитии языковых функций, «нарушения лексико-грамматической речи не являются ведущими» (Мастюкова 1985:80). Таким образом, искажения звукопроизношения, не затрагивая системы фонологических противопоставлений, не оказывают значимого влияния на формирование лексико-грамматических функций, и причинно-следственная связь между искажениями моторной реализации звуков речи и становлением языковой системы, действительно, отсутствует.

Иначе обстоит дело в случаях особенностей звукопроизношения при алалии. Описанная Р. А. Беловой-Давид (Белова-Давид 1969) афферентная моторная алалия (АМА) обусловлена дисфункцией кинестетического отдела задней коры головного мозга. Этот отдел коры обеспечивает

формирование кинестетических эталонов артикуляционных движений и сопоставление текущего произношения со сформированными эталонами. При АМА в силу корковой дисфункции кинестетический образ производимого звука формируется неточно при том, что потенциально ребенок не ограничен в способности произнести любой звук родного языка. Основной особенностью звукопроизношения детей с АМА являются замены звуков, причем несистематические: ребенок может произнести звук правильно или потенциально заменить его на любой другой нормативно произнесенный звук.

Среди признаков синдрома моторной алалии, описываемой А. Н. Корневым, также отмечается наличие «нерегулярных, нестабильных замен (...) звук-заменитель может легко стать заменяемым и наоборот» (Корнев 2006: 227).

Разумеется, и при АМА, описываемой Р. А. Беловой-Давид, и при моторной алалии в описании А. Н. Корнева, помимо нерегулярных замен звуков, у детей выявляются особенности формирования лексико-грамматических функций. Именно наличие недоразвития языковой системы позволяют квалифицировать эти состояния как алалию.

Обратимся к основным характеристикам замен как нарушения звукопроизношения. В отличие от искажений, замены, во-первых, реализуются нестабильно, а во-вторых, артикуляция звука-субститута присутствует в наборе присущих данному языку нормативных артикуляций. Нестабильность замен при алалии является важным дифференцирующим фактором, поскольку в случаях возрастных субституций при типичном развитии каждый из звуков-субститутов на данном этапе развития является стабильным заместителем «целевого» звука. В этом случае ребенок различает «на слух в речи других людей» недоступный ему пока артикуляционно «целевой» звук и используемый звук-субститут (Пиотровская 1999: 47), и именно это различие между «целевым» и реализуемым им самим звуком стимулирует дальнейшие усилия ребенка по приближению артикуляции к нормативной (Бельтюков 1977). При нерегулярных заменах ситуация менее благополучна. Реализуемый в самых различных и зачастую непредсказуемых позициях звук-заменитель при этом является такой же фонемой родного языка, как и «целевой» звук. Следовательно, «целевой» звук и звук-субститут в нормативном языке представляют собой фонологическую оппозицию, реализующую смысловоразличительные функции. Если же в силу особенностей моторной реализации два звука, составляющие в норме фонологическую оппозицию, смешиваются случайным образом, разумеется, фонологическая оппозиция не формируется или формируется нечеткая, диффузная оппозиция. Такая «оппозиция» потенциально может включать в себя артикуляционные и акустические характеристики всех звуков, когда-либо заменявших в речи ребенка каждый из составляющих оппозицию «целевых» звуков. Разумеется, такой диффузный «эталон» не обеспечивает верификации соответствия текущего

произношения целевому, в силу чего каждое новое произнесение того же слова потенциально меняет его фонетический состав.

Тимур 3,5 *сабака/хабака/забака* (=собака); *зайка/даик* (=зайка)

Дима К. 3,4 *мисинка/писинка* (=машинка), *тайдет* (=медведь).

Подобная «случайная» актуализация может привести к сближению реализованной звуковой последовательности с экспонентом другой лексемы. Именно поэтому у детей с нерегулярными звуковыми заменами диффузными оказываются не только звучания, но и значения слов, что вторично затрудняет понимание речи:

Взрослый (игра с картинками): А где стол? Ксения 3,3 (дает **стул**): *Вот он, дезы* (=вот он, держи). *Это тсул, ой, тсол.* (=это стул, ой, стол).

В результате в ментальном лексиконе детей формируются своеобразные фонетические и семантические синкреты (Сизова 2017), при этом семантическая близость и сходство фонетического состава образующих синкрет исходных слов может значительно варьировать:

Тимур 3,5: *кабык* (об изображении коренастой «быкообразной» коровы, синкрет: корова+бык); 3,6 *крюква* (об изображении тукана с крючковатым клювом, синкрет: крюк+кряква+клюв+клюква).

Дима К. 3,6 (доел борщ): *я доехал!* (синкрет: доел+доехал).

Указанные особенности квалифицируются как лексическая недостаточность, поскольку в силу фонетических особенностей соответствие актуализируемой лексемы узуально или мотивированность синкрета не всегда удается установить.

Нерегулярные фонетические замены влияют и на реализацию в речи и дифференциацию в ментальном грамматиконе различных грамматических маркеров. Знакомя детей с различными коммуникативными формулами, мы предлагаем произносить, передавая ход в игре: «Саша, ходи»; пропуская сверстника вперед, говорить: «Саша, проходи». Эти формулы никогда не произносятся последовательно, поскольку касаются действий, реализуемых в разных пространствах. Тем не менее, Ксения смешивает в речи приставочную и бесприставочную формы глаголов:

Взрослый: Ксения, передавай ход! Ксения 3,5: *Аля, пахади* (=проходи, глагол «походи» в этой ситуации никогда никем не употреблялся).

Ксения 3,6 (на лестнице): *Саца, хади* (=Саша, (про)ходи).

Дима К. 3,6 (на лестнице, та же ситуация): *исиди* – позиция приставки обозначена, но сам маркер озвучен крайне неточно.

Ненадежность «проприоцептивного компонента» (Орфинская 1963) фонематических оппозиций, невозможность опоры на различия в артикуляции при уточнении акустических различий ведет к привычке воспринимать «общий абрис» звучащей словоформы, игнорируя те минимальные фонетические различия словоформ, которые как раз и содержатся в грамматическом маркере. Например, в ответ на просьбу показать, на какой из иллюстраций изображена коза-мама (коза с козленком), а на какой – коза

мамы (женщина гладит козу), Дима К. (3,4) уверенно показывает в обоих случаях на картинку, изображающую козу с козленком, и явно недоумевает, для чего его дважды спрашивают об одном и том же.

Разумеется, такое по необходимости возникающее игнорирование грамматических маркеров влияет на формирование грамматических оппозиций и препятствует верификации значения:

Взрослый (перед дневным сном): Раздевайся, Ксения! Ксения 3,5 (недоуменно): *Куда адеваться?* (=одеваться)

Взрослый: Семен тебе уступает. Ксения 3,5: *Куда астунает?* (=наступает).

Очевидно, несформированность адекватных фонематических противопоставлений, обусловленная неточностью целенаправленных артикуляционных движений, влечет за собой недоразвитие лексико-грамматического уровня языковой системы, наблюдаемое при моторной алалии.

Таким образом, такие виды нарушений звукопроизношения, как искажения и замены, различаются как по неврологическим механизмам, так и по влиянию на формирование языковой системы. Возникновение искажений звукопроизношения, вероятнее всего, связаны с недостаточностью функционирования подкорковых, проводниковых структур, обеспечивающих самый «нижний», «технический» уровень реализации высказывания. Механизмы замен звуков в процессе речепорождения связаны с высшими корковыми структурами, обеспечивающими реализацию точных движений в рамках целенаправленной деятельности. Заметим, что деятельность лексико-грамматического уровня языковой системы традиционно также связывается с функционированием корковых структур.

Искажения звукопроизношения не затрагивают системы фонематических противопоставлений в языковой системе. При искажениях система акустических эталонов, обеспечивающая понимание речи, максимально приближена к нормативной в силу акустической близости искаженных звуков нормативным. В системе кинестетических эталонов реализация высказывания обслуживается стабильно измененной артикуляцией, значительно отличающейся от любой из нормативно принятых. Искаженный звук не создает фонематических оппозиций и не влияет на дифференциацию лексем и грамматических маркеров.

Нерегулярные замены звуков «размывают» фонематические оппозиции, а в онтогенезе препятствуют формированию четких смысловых различительных оппозиций. В силу этого затруднена дифференциация лексем как по фонетическому облику, так и по семантике. Невозможность четкого различения звучания грамматических маркеров вследствие недостаточной дифференциации артикуляционных укладов, необходимых для их реализации, ведет к несформированности грамматических противопоставлений. В целом картина фонетических и языковых нарушений описывается в терминах диффузности эталонов различных уровней языковой системы, ведущей к невозможности их четкой дифференциации и адекватного использования

при языковом кодировании и декодировании информации. Единый механизм обеспечивает специфическое функционирование всех уровней языковой системы, демонстрируя влияние структур «телесного опыта» на формирование структур высокого уровня абстрагирования (Лакофф 2004).

Выявляются следующие закономерности влияния нарушений звукопроизношения на формирование языковых систем.

1) Стабильные замены, артикуляционные уклады которых относятся к набору присущих данному языку артикуляций, стимулируют развитие фонематической системы, что отражается в роли физиологических возрастных замен, свойственных типичному речевому развитию.

2) Стабильные замены, артикуляционные уклады которых отсутствуют в наборе присущих данному языку артикуляций (искажения), препятствуют нормативному развитию фонетической системы языка, но не отражаются на формировании фонологического и лексико-грамматического уровней языковой системы.

3) Нестабильные замены, артикуляционные уклады которых относятся к набору присущих данному языку артикуляций, препятствуют нормативному развитию не только фонетической системы, но и системы фонологических противопоставлений, а также лексико-грамматического строя языка.

Таким образом, между нарушениями моторного, артикуляционного уровня реализации высказывания и особенностями формирования языковой системы возможна причинно-следственная связь, но наличие такой обусловлено спецификой механизмов и природы таких артикуляционных нарушений, как нерегулярные замены звуков речи.

Литература

Белова-Давид Р. А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. М., 1969.

Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). М., 1977.

Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.

Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о мышлении. М., 2004.

Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985.

Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. Л., 1963.

Пиотровская Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха // Речевая деятельность в норме и патологии. СПб., 1999.

Пиотровская Л. А. Психолингвистические механизмы фонетических субституций в онтогенезе // Онтолингвистика – наука XXI века. СПб., 2011.

Сизова О. Б. «Второй» язык: другой путь освоения первого языка // Проблемы онтолингвистики – 2017. Иваново, 2017.

Сизова Э. Я. Нейрофонетическая характеристика бокового сигматизма // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. Л., 1978.

Bates E., Dale P., Thal D. Individual differences and their implications for theories of language development // Handbook of child language. Oxford, 1995.

ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ФОРМ И СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

М. Д. Воейкова

Санкт-Петербург, Россия

maria.voeikova@gmail.com

Ранние этапы усвоения глагольной деривации двумя русскими детьми ¹

В исследовании процессов детского словообразования приоритет, безусловно, принадлежит С. Н. Цейтлин (1989, 2009). В ее работах получили освещение основные словообразовательные механизмы, применяемые детьми в период активного формо- и словотворчества – «от двух до пяти» и позже. С. Н. Цейтлин подробно описывает те модели, по которым строятся словообразовательные инновации разных частей речи (2009: 291–429), причем описание исходит из типа производящих основ и делится на отглагольную, отафъективную и отсубстантивную деривацию. Соответственно, интересующие нас модели новых глаголов рассматриваются во всех этих подклассах. В своем исследовании мы сосредоточились на более раннем периоде, предшествующем периоду активного словотворчества, во время которого происходит первичное освоение указанных моделей. Анализ основан на сплошной выборке производных и непроизводных глаголов из лонгитюдных записей спонтанной речи Филиппа и Кирилла в возрасте от 1,5 до 2,8 и от 1,7 до 3,0 соответственно. Общее количество проанализированных глагольных форм в их речи – 1920 и 984. Процент производных глаголов среди этих словоформ неуклонно возрастает от нуля до 50% у Кирилла и от 2% также до 50% у Филиппа, причем в отдельные ранние периоды (например, в 1,11) доля производных глаголов в формоупотреблении Филиппа даже превышает половину, а затем снижается. Картина употребления различных глаголов заставляет предположить, что мы наблюдаем различные механизмы усвоения производных слов у этих детей. Поскольку речь Филиппа уже описывалась в работах разных исследователей нашей группы, можно высказать гипотезу, что Филипп и в данном случае придерживается своей обычной повторительной стратегии (Воейкова 2015: 50–52, Доброва 2007: 189).

¹ Исследование проводится в рамках проекта «Механизмы усвоения языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка», поддержанного РНФ, проект 14-18-033668 (рук. М. Д. Воейкова).

Глагольное словообразование у Филиппа. В речи Филиппа производные глаголы в малом количестве появляются с самого начала наблюдений, еще на стадии перехода от лепета к словесной речи. Это касается раннего появления глаголов *упасть* и *садиться* (1,5) и *упасть* и *открыть* (1,6). Все они были употреблены в формах императива или прош. вр. Именно такие частотные производные глаголы в застывших формах могут рано возникнуть и в речи других детей (например, в записях спонтанной речи Лизы Е. *отдай* встречается раньше, чем *дай*, причем нет никакого указания на то, что *отдай* означает нечто иное, чем просто *дай*). Само по себе появление основы или формы в речи ребенка ничего не говорит о том, насколько он осознает ее строение и способен почувствовать ее внутреннюю форму. Показателем креативного использования словообразовательного механизма являются построенные ребенком инновации типа отмеченного в речи Алеши Д. в 2,0 противопоставления: *отбиби машинку, теперь прибиби* (Доброва 2017: 666). Справедливо, однако, замечание С. Н. Цейтлин о том, что употребление правильной формы или основы не обязательно свидетельствует о том, что это слово извлечено из ментального лексикона ребенка в готовом виде: вполне возможно, что он только что сконструировал его и случайная инновация совпала с уже существующим в языке словом (Цейтлин 2009: 291). Таким образом, на ранних стадиях необходимо найти дополнительные критерии того, что словообразовательные механизмы постепенно приходят в действие.

Одним из критериев может служить количественная оценка соотношения производных и непроизводных глаголов в записях спонтанной речи. В предшествующих работах мы уже предпринимали попытку соотнести непроизводные глаголы в речи Филиппа с производными глаголами двух типов: с прозрачной мотивацией (*почитать* ← *читать*) и с непрозрачной мотивацией (*упасть* ← *падать*) (Voeikova, Ivanova 2017). К первому типу относятся глаголы со свободной производящей основой, во втором типе основа может быть связанной, либо мотивация затемнена или утрачена (*отстать* ← ? *пристать*), хотя входящие в состав основы аффиксы легко вычлняются и их семантика может быть соотнесена с другими основами (ср. *отвязаться* – *привязаться*). По нашему предположению, дети должны по-разному воспринимать производные слова первого и второго типа: ясная мотивация глагольных основ будет постепенно осознаваться ребенком, в то время как неясная мотивация долгие останется на неосознанном уровне.

Мы предполагаем, что основы первого типа (мотивированные) будут встречаться в речи детей чаще, чем основы второго типа (немотивированные и слабо мотивированные). Соответственно, выраженное предпочтение первых основ косвенно свидетельствует о восприятии ребенком деривационных связей. Количественный анализ лемм и словоформ показал, что все три типа глаголов (непроизводные и производные с ясной и неясной мотивацией) присутствуют в речи Филиппа с самого начала. Доля

мотивированных производных глаголов плавно увеличивается, хотя статистической значимости этот рост не имеет. Только данные глагольных словоупотреблений (с учетом количества повторов) позволили заметить различия между указанными типами при помощи вычисления рангового коэффициента Кендалла¹. Этот показатель для мотивированных глаголов оказался в два раза выше, чем для немотивированных. Еще более обнадеживающими оказались результаты рассмотрения данных периода пре- и протоморфологии по отдельности: если в самые первые месяцы (на этапе преморфологии) между непроизводными и производными глаголами наблюдается отрицательное соотношение, то на этапе протоморфологии они растут в сопоставимой прогрессии. Иными словами, в отсутствие формообразования словообразование также оказывается еще не задействованным: на этапе появления противопоставленных морфологических форм начинают также действовать и словообразовательные механизмы. Те же параметры, взятые в процентном выражении (по отношению к общему числу глагольных словоупотреблений), показывают следующую зависимость: доля непроизводных глаголов в речи Филиппа падает, в то время как доля производных растет, причем мотивированные основы встречаются чаще и их процент возрастает быстрее. Разумеется, такой абстрактный путь описания значимых языковых явлений не может вызвать доверие без демонстрации содержательных различий в процессах усвоения производных глаголов. Эти размышления позволяют предположить, что процессы формо- и словообразования внутренне связаны и развиваются параллельно и во многом одновременно.

Содержательные особенности употребления производных глаголов Филиппом сводятся к тому, что в первые три месяца (1,5–1,7) в его речи производные глаголы появляются спорадически в одних и тех же застывших формах. С 1,8 отмечены первые контрасты: так, в этой записи встретился каузатив *крутить* и декаузатив *крутиться*, помимо этого отмечен второй возвратный глагол *ложиться*, то есть создается предпосылка для вычленения в структуре глагола возвратного постфикса. К тому же возрасту относится употребление двух глаголов движения с семантикой начинательности: *пойти* и *поехать*. Обе формы встречаются в усеченном виде, не имеют противопоставленных форм того же глагола, *поехала* употреблено Филиппом как повтор реплики мамы. Иными словами, до креативного использования словообразовательных механизмов еще далеко; зачатки этого процесса будут наблюдаться только через три месяца, в 1,11. В этот момент в речи Филиппа появляются глаголы движения с одинаковыми пространственными приставками: *приехать*, *прийти*, *принести*; наблюдаются также и другие способы действия, например, длительно-ограниченный (*покормить*, *почитать*), лимитативный (*починить*, *пописать*, *посадить*, *постелить*, *положить*). В дальнейшем число таких групп глаголов,

¹ Расчеты производились А. Ю. Пупыниной, Технический Университет г. Дармштадт. Мы спешим выразить ей благодарность за идею применения этой методики к нашему материалу.

объединенных способом действия и/или общей приставкой увеличивает-ся, но состав приставок остается почти неизменным: наиболее частотные модели используют приставки *по-* и *при-*, значительно отстают от них приставки *с-*, *про-*, *раз-/рас-*, *за-*, однако каждая из них употребляется в сочетании с несколькими корнями. При этом в спонтанной речи не наблюдается никаких инноваций (возможно, они просто не зафиксированы). Иными словами, развитие словообразовательных моделей у Филиппа связано с повтором производных форм, услышанных от мамы, и с дальнейшим комбинированием этих форм и осознанием их структуры и семантики.

Глагольное словообразование у Кирилла. Зафиксированные образцы речи Кирилла отличаются меньшей продолжительностью, поэтому сравнение может быть только относительным. Записи начались в возрасте 1,7, когда Кирилл находился в преморфологической стадии развития глагольной системы. Первые глагольные дериваты в его речи появляются в 2,2, причем сразу же в противопоставлении производной и производящей основ: Кирилл в первый раз употребляет глагол *давать*, и в то же время несколько форм глагола *дать*. В следующем месяце появляется дополнительная форма глагола *отдать*. Иными словами, если Филипп отталкивается от словообразовательной модели, то Кирилл, скорее, развивает одно и то же словообразовательное гнездо. Элементы словообразовательных моделей в его речи появляются еще через 2 месяца. В 2,5 он использует постфиксальную модель (*деться*; *литься*), а также пространственные приставки (*приехать*; *прилипнуть*). Так же, как в речи Филиппа, в речи Кирилла наблюдается одновременный «ввод в действие» омонимичных приставок *по-* (ср. с одной стороны, *пойти*, *поехать* с семантикой начала движения, а с другой стороны, *покататься*, *попить*, *попробовать* с делимитативной семантикой. То же самое наблюдается и в употреблении приставки *у-* со значением удаления (*уйти*, *ухать*) и со значением результата (*упасть*). Получается, что Кирилл приходит к тем же манипуляциям с глагольными приставками в более позднем возрасте и на более осознанном уровне. Осознанность проявляется в формировании словообразовательных гнезд, ср. формы глаголов *ездить*, *ехать*, *въезжать*, *выехать*, *заезжать*, *заехать*, *поехать*, *приезжать*, *приехать*, *проехать*, *ухать*, *уезжать*, отмеченные в одной и той же записи в 3,0. Иными словами, Кирилл в течение длительного времени не употребляет производных глаголов, так как, вероятно, не склонен повторять формы, не понимая до конца их значения. Впоследствии (начиная с 2,4) количество глагольных дериватов в его речи неуклонно растет и расширяется репертуар словообразовательных моделей. Кирилл также склонен к расширению словообразовательных гнезд.

Интерпретация результатов. В усвоении глагольной деривации наблюдаются индивидуальные различия, которые, вероятно, могут объясняться групповой вариативностью языкового развития детей (Доброва 2018). Эти различия проявляются в большей или меньшей осознанности словообразовательных механизмов и, соответственно, различной

частотности ранних глагольных дериватов. Существенно, что раннее усвоение словообразовательных моделей, вероятно, совпадает с началом формообразовательных противопоставлений.

.....

Литература

Доброва Г. Р. Базовые и вспомогательные механизмы освоения языка в аспекте вариативности речевого онтогенеза // Acta Linguistica Petropolitana XIII, 3. СПб., 2017. С. 651–679.

Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М., 2017.

Цейтлин С. Н. Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка). Дис. ... докт. филол. наук. Л., 1989.

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

Voieikova M.D., Ivanova K.A. Preliminary observations on the compositionality of Russian verb forms in L1 acquisition: a case study // What is a verb? An International Conference on the Cross-linguistic Comparison of Indo-Germanic and Semitic Languages July 26th – July 28th 2017 in Konstanz, Germany. Abstracts. Konstanz, 2017. P. 43.

В. В. Казаковская

Санкт-Петербург, Россия

victory805@mail.ru

Словообразовательная деривация на ранних этапах речевого онтогенеза (по данным спонтанной речи)¹

Лучший подарок юбиляру – обращение к основным мотивам его творчества, в нашем случае – научного!² Яркие и порой такие смешные словообразовательные инновации детей, эти «лепые нелепицы», – то, с чего, как кажется, и начался интерес Стеллы Наумовны к сложнейшим проблемам речевого онтогенеза (Цейтлин 2009: 41–91, 291–427; 2013: 152–183, 285–315).

В данной работе мы продолжаем изучение словообразовательных процессов в ходе усвоения ребенком родного (русского) языка, а) основываясь при этом на материалах спонтанной речи – расшифрованных записях диалога «взрослый – ребенок», б) обращаясь к фактам не только именной аффиксации, но и словосложения, в) фокусируясь на начальных стадиях развития рассматриваемого аспекта системно-языковой компетенции, то есть на том временном периоде, когда процент инноваций в речи разных детей ничтожно мал. Тем не менее данный этап чрезвычайно важен, поскольку именно в это время происходит постижение основных словообразовательных

¹ Исследование осуществлено при поддержке РФФ (грант 14-18-03668).

² Пользуясь случаем, хочу пожелать Стелле Наумовне здоровья и долголетия и поблагодарить ее за участие в моей научной – кандидатской – судьбе.

механизмов и складываются условия (Цейтлин 2013: 162), лежащие в основе детского словотворчества. Этот языковой материал, незаслуженно обделенный вниманием (в чем мы абсолютно единодушны с Н. М. Юрьевой (2006: 177)), нам и хотелось бы детально рассмотреть.

Долгое время дискуссионным остается вопрос о том, можно ли считать детские дериваты, не отклоняющиеся от нормы (правильные, нормативные, регулярные), свидетельством того, что данная модель (тип, аффикс, способ, правило) усвоена ребенком, а не взята в готовом виде из инпута. Многие исследователи, в том числе зарубежные, полагают, что только инновация способна доказать факт «присвоения себе» (усвоения) того или иного фрагмента языковой действительности. Между тем А. Н. Гвоздев – классик исследований в области русской детской речи – склонялся к обратному. Он не считал, что «слова и формы, совпадающие с общепринятым языком» всегда заимствуются ребенком «от окружающих в целом, готовом виде», хотя и отмечал «объективные трудности», существующие в разграничении созданного самостоятельно («образований по аналогии») и заимствованного (Гвоздев 1961: 460)¹. Так, задолго до разработки критериев продуктивного использования дериватов и в том числе композитов (Dressler, Kilani-Schoch, Ketrez 2017) А. Н. Гвоздев обращал внимание на наличие в речи своего сына соотносительных производящих основ и тем самым на существование первых пар «производящее – производное», а поскольку изначально его наблюдения касались слов с уменьшительной или ласкательной семантикой, то и на соответствующую («ласкательную») интонацию. И лишь в этом случае – при удовлетворении детского деривата обоим условиям – считал «категорию» усвоенной (Гвоздев 1949, I: 50). Мы полностью разделяем подход Гвоздева, а кроме того обращаем внимание на использование ребенком интересующего нас форманта с другими производящими основами.

Наши выводы основаны на анализе двух лонгитюдных корпусов (1,5–2,8; 1,9–3,0)², представляющих собой расшифрованные, затранскрибированные и морфологически размеченные (MacWhinney 2000) аудио- и видеозаписи коммуникативного взаимодействия детей с их взрослыми собеседниками (*main caregivers*). Общий объем записей составляет 33 часа, в которых содержится 4667 словоупотреблений (*tokens*) существительных. В обоих случаях информантами были типично развивающиеся дети (мальчики Ф. и К.) из петербургских семей, социально-экономический статус которых может быть отнесен к среднему. Время наблюдений различалось

¹ См. также результаты психолингвистических экспериментов, проведенных Н. М. Юрьевой (2006).

² Один из корпусов («Ф») рассматривался ранее в сопоставлении с билингвальными русско-немецкими данными (Казаковская 2017), в сравнении с материалом эстонского – морфологически богатого агглютинативно-фузионного – языка (Argus, Kazakovskaya 2018), а также обсуждался на заседании международного кросс-лингвистического семинара «Pre- and Protomorphology in Language Acquisition» под рук. В. У. Дресслера (Вена, февраль 2017). Полный текст выступления опубликован (Kazakovskaya 2017a).

Один из лонгитюдов был собран (Т. В. Пранова, М. Д. Воейкова) в девяностые годы прошлого века и являлся самым первым корпусом спонтанной русской детской речи, тогда как другой (К. А. Иванова) – напротив, один из самых недавних (современных) корпусов Фонда данных детской речи (РГПУ им. А.И. Герцена, Институт лингвистических исследований РАН).

На настоящем этапе исследования в задачи входило выявление способов образования словообразовательных дериватов (морфологические / морфемные vs. неморфологические / неморфемные; внутри первых – аффиксация vs. словосложение), анализ начальных моделей и типов (Русская грамматика 1980), определение последовательности их появления, сравнение становления словообразовательного компонента системно-языковой компетенции информантов (общее vs. различное).

Результаты проведенного анализа показали, что в речи мальчиков дериваты, образованные с помощью аффиксации, предшествовали появлению композитов; и это отчетливо иллюстрирует одну из типологических особенностей русского языка – его «композиционную бедность» (Argus, Kazakovskaya 2013). Доля словоупотреблений именных аффиксальных дериватов в речи Ф. была почти вдвое выше, чем в речи К. (31,5% и 17,4% от общего количества существительных в каждом из корпусов); в то время как К. обладал бóльшим репертуаром сложных слов (Kazakovskaya 2017b). При этом процент новых (то есть впервые зафиксированных) деривативных лексем оказался сопоставимым: именные дериваты составляли 12,3% всех существительных в первом корпусе и 12,9% – во втором. К концу периода наблюдений доля дериватов-существительных в речи обоих информантов последовательно увеличилась (что нашло отражение в численности лексем (*lemmas*), их грамматических форм (*types*) и употреблений (*tokens*) в речи); причем в речи Ф. этот процесс отличался бóльшей интенсивностью. Дистрибутивный анализ производных слов выявил наличие так называемых деривативных «взрывов» (*spurts*) в обоих лонгитюдах: они отмечены в 1,10 и 2,1 в данных Ф. и несколько позже (в 2,6 и 2,9) – в корпусе К.

Словообразовательные дериваты аффиксального типа. Первые дериваты появились в речи информантов рано, но использовались нечасто (1,5 Ф.: 3 *lemmas* /3 *types* /9 *tokens*; 2,0 К.: 2 *lemmas* /2 *types* /2 *tokens*). Их производящей основой в речи Ф. было имя существительное (*мишка*, *дырка*, *маманя*), тогда как глагол и прилагательное мотивировали начальные дериваты К. (*бегун*, *пряник*). Возвращаясь к имплицитному гвоздевскому критерию, подчеркнем, что производящие основы (симплексы *дыра* и *мама*) для ранних дериватов Ф. уже присутствовали в его речи, а суффикс *-к-* использовался, как видим, более чем с одной основой. Между тем в ряде случаев симплекс зафиксирован либо позже (в частности, *миша* отмечен в 1,8), либо в ту же сессию записи (Kazakovskaya 2017a; Argus, Kazakovskaya 2013).

Несмотря на различное (с точки зрения «частеречного статуса» производящей основы) деривационное «начало» детей, отсубстантивные лексемы преобладают: они составляют 90% всех дериватов в первом корпусе и

70% во втором. Полученные результаты соотносятся с одним из наблюдений А. Н. Гвоздева о том, что механизмы именного словообразования запускаются «в пределах одной части речи» (1949, II: 93). Ведущим словообразовательным формантом (рабочей морфемой) выступают суффиксы. Так, в дериватах Ф. используется более 60 суффиксальных морфем, в дериватах К. – более 30. Префиксальные (*прадед* 2,4) и суффиксально-префиксальные дериваты (*подосиновик* 2,1, *подореховик* 2,1, *подгузник* 2,9) от обеих мотивирующих основ единичны, равно как и производные существительные, образованные неморфологическим способом (*пирожное* 2,2, *ванная* 2,6, *пожарный* 2,10). Так, из числа известных русистике неморфологических способов образования слов в ранней русской детской речи встретилась лишь субстантивация (шире – конверсия).

Анализ суффиксальных моделей выявил не только разнообразие используемых детьми морфем, но и позволил очертить репертуар «семантических категорий», представленных словообразовательными дериватами на третьем году жизни. В частности, отмечены суффиксальные лексемы, семантика которых выражает уменьшительность (*мячик* 1,8, *блокнотик* 2,5), ласкательность (*Филюша* 1,8, *солнышко* 2,1, *бедняжка* 2,3, *бабуля* 2,4), «женскость» (*зайчиха* 2,2, *внучка* 2,3, *ящерица* 2,5, *принцесса* 2,6), невзрослость (*лягушонок* 1,10), единичность (*изюминка* 2,7, *горошина* 2,8). Зафиксированы и менее употребительные модели, в соответствии с которыми образованы лексемы, называющие инструмент (*градусник* 2;2), вместилище (*чайник* 2,1, *багажник* 3,10), профессию или род деятельности (*почтальон* 2,6, *художник* 2,4). Целый ряд дериватов (*Фантюха* 1,8, *Бориска* 2,0¹, *картошка* 2,1, *коленка* 2,3, *бражка* 2,5) представляет собой стилистические разновидности непроизводных существительных, свойственные разговорной речи (Русская грамматика 1980), ср. (Protassova, Voejkova 2007). Как и ожидалось, наиболее частотные суффиксы принадлежат диминутивной модели (см., например, -к, -ик, -ок/-ек, -очк/-ечк, -уш, -чик, -ен(ь)к, -иньк, -ушк, -утк, -ышк/-ишк, -ул, -ц²), при этом степень их продуктивности в современной языковой системе весьма различна.

Семантический репертуар отглагольных дериватов-существительных несколько уже: в их числе номинации агенса (*кусака* 1,8, *гонщик* 2,4, *пастух* 2,4, *водитель* 2,6), действия (*лепка* 2,6, *массаж* 2,9) или его результата (*печенье* 2,0, *варенье* 2,10), инструмента (*бритва* 2,5, *мешалка* 2,5), локатива

¹ Подобные дериваты (Сашка, папка, мальчишка) А. Н. Гвоздев относил к словам с уничижительной семантикой (1949, I: 77).

² Диминутивы по праву считают наиболее ранним типом дериватов в целом ряде разноструктурных языков (Savickienė, Dressler 2007). Между тем в русской детской речи суффиксы «субъективной оценки» характеризуются большим разнообразием (по сравнению, например, с языками агглютинативного строя (Argus, Kazakovskaya 2018)). В нашем случае диминутивно богатым оказался корпус Ф: диминутивы составляют большую часть именных дериватов (65%). В речи второго ребенка они занимают меньшее место (44%); мы не рассматриваем как диминутив частотное в это время протослово *тэтя*, закрепленное в расшифровках матери за денотатом «машинка».

(каток 2,5, остановка 2,8). Деадъективные модели в это время довольно редки; их семантика может быть описана как номинация лица, объекта или места, обладающих (характеризующихся) качеством, названным мотивирующим словом (*грязнуля* 2,1, *черника* 2,7, *пустыня* 2,10), см. также отвлеченное название качества (*глупость* 2,8) и «название предмета по качеству» (Гвоздев 1949, I: 145) (*вкуснятина* 2,9).

Окказиональные дериваты (*детик* 1,10, *гармошишка* 2,1; *гитарник* 2,7, *бабблик* 2,9 < *bubble* ‘пузырь’) позволяют с уверенностью утверждать, что, как минимум, две модели – диминутивная и агентивная – могут считаться усвоенными (нашими информантами) в возрасте до трех лет даже по самым жестким критериям из числа упомянутых выше.

Сложные слова и синтетические композиты. Как отмечалось, первые композиты в речи наших информантов были зафиксированы позже однокорневых аффиксальных дериватов (в 1,11 в речи Ф, в 2,5 – в данных К.). Их начальные модели могут быть описаны как эндоцентрические интерфиксальные соединения основ/корней двух типов. В композитах первого типа главенствующей является глагольная основа (*пароход* 2,0, *мухомор* 2,2), в композитах второго типа – именная (*фотоаппарат* 2,1, *зоопарк* 2,3). В обоих случаях зависимая часть (член) композита – в нашем материале это чаще всего имя или местоимение – предшествует главной (*right-headed compounds*). Симптоматичным представляется влияние диминутивной модели: в речи одного из мальчиков диминутивы-композиты появились раньше: *паровозик* 1,9 – *паровоз* 2,2; *самолетик* 1;9 – *самолет* 2,0 (Kazakovskaya 2017b).

Промежуточная (между чистой аффиксацией и чистым сложением) разновидность дериватов представлена синтетическими композитами (*synthetic compounds*) (Dressler et al. 2017, *forthcoming*). Они возникают в результате соединения основ (главная из которых исключительно глагольная), сопровождающегося суффиксацией, в том числе нулевой (*вертолет* 2,1, *самосвал* 2,5, *бетономешалка* 2,5). Несмотря на то, что и интерфикс, и суффиксация считаются элементами, усложняющими структуру композита и отягчающими его морфосемантическую прозрачность (*morphosemantic transparency*), данная разновидность сложных слов оказалась весьма распространенной¹. Окказиональные композиты (и в том числе с измененным порядком следования главного и зависимого компонентов) не отмечены, ср. (Argus, Kazakovskaya 2013).

Таким образом, на сегодняшний день для нас очевидно, что а) постижение ребенком механизмов словообразования в морфемно богатом русском языке начинается очень рано; б) аффиксация – более ранний и частотный процесс, чем словосложение (что, впрочем, не является общим местом в типологически ориентированных психолингвистических исследованиях); в) продуктивность типа, модели, средства в языковой системе (и в узусе, см. *adult-directed speech*) существенны для онтогенеза

¹ Возможные причины обсуждаются в (Argus, Kazakovskaya 2013, Казаковская, Сицова 2015).

рассматриваемого феномена. Тем не менее заключительный вывод не является исчерпывающим: детального изучения требуют словообразовательные особенности русского инпута¹.

Литература

Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. 1, 2. М., 1949.

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

Казаковская В.В. Именное словообразование в речи моно- и билингвальных детей раннего возраста // Проблемы онтолингвистики – 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. Иваново, 2017. С. 93–96.

Казаковская В.В., Сизова О.Б. Сложные слова в онтогенезе и дизонтогенезе: корпусные и экспериментальные исследования // Проблемы онтолингвистики – 2015: Механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции. СПб., 2015. С. 94–98.

Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.

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

Цейтлин С.Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог. Экспериментальные исследования. М., 2006.

Argus R., Kazakovskaya V.V. Acquisition of compounds in Estonian and Russian: frequency, productivity, transparency and simplicity effect // *Eesti Rakenduslingvistika Uingu Aastaraamat [Estonian Papers in Applied Linguistics]*. 2013. № 9. P. 23–42.

Argus R., Kazakovskaya V.V. Acquisition of noun derivation in Estonian and Russian L1 // *Eesti Rakenduslingvistika Uingu Aastaraamat [Estonian Papers in Applied Linguistics]*. 2018, *in press*.

Dressler W.U., Kilani-Schoch M., Ketrez N. (Eds.). *Nominal Compound Acquisition*. Amsterdam, 2017.

Dressler W.U., Thomadaki E., Argus R., Dabašinskienė I., Ijäs J.J., Kamandulytė-Merfeldienė L., Kazakovskaya V.V., Korecky-Kröll K., Laalo K., Sommer-Lolei S. First-Language Acquisition of Synthetic Compounds in Estonian, Finnish, German, Greek, Lithuanian, Russian and Saami // *Morphology (accepted)*.

Kazakovskaya V.V. Noun derivation in early Russian child speech (a case study) // *Когнитивные исследования*. Вып. 7. М., 2017а. С. 67–77.

Kazakovskaya V.V. Acquisition of nominal compounds in Russian // *Dressler W.U., Kilani-Schoch M., Ketrez N.* (Eds.). *Nominal Compound Acquisition*. Amsterdam, 2017b. P. 63–90.

MacWhinney B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NJ, 2000.

¹ В частности, А. Н. Гвоздев отмечает, что раннему появлению «суффиксов субъективной оценки» способствовало «обилие ласкательных слов у взрослых в их разговорах с ребенком» (1949, II: 93).

Protassova E., Voeikova M. Diminutives in Russian at the early stages of acquisition // Savickienė I., Dressler W.U. (Eds.). The Acquisition of Diminutives. A Cross-Linguistic Perspective. Amsterdam, 2007. P. 43–72.

Savickienė I., Dressler W.U. (Eds.). The Acquisition of Diminutives. A Cross-Linguistic Perspective. Amsterdam, 2007.

Ю. П. Князев

Санкт-Петербург, Россия

knjazevjurij@yandex.ru, kyp@mail.natm.ru

Неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения в ранней детской речи

1. Вступительные замечания. В исследованиях, посвященных усвоению лица, основное внимание уделяется личным местоимениям. Глагольное лицо, в том числе и в таких специфических условиях, как неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения (далее, соответственно, НЛП и ОбЛП) практически не затрагивается. Так, Н. В. Гагарина, комментируя пример (1), говорит лишь, что в нем форма глагола СВ *выстрелишь* имеет потенциальное значение, но не отмечает того, что форма 2-го лица здесь имеет не адресатное, а обобщенно-личное значение (Гагарина 2008: 142):

(1) *Када **выстрелили**, тада они (собаки) умхут и упадут* 'Когда **выстрелишь**, они умрут и упадут' (Ваня П., 3,6).

При обсуждении проблемы усвоения отношений обусловленности Н. И. Лепская приводит пример, относящийся к возрасту 3,7–3,10, не акцентируя внимания на том, что в нем ребенок использует НЛП (Лепская 1997: 51):

(2) *Гулять не хочу, **побили** меня.*

Данная работа представляет собой попытку в той или иной мере восполнить этот пробел.

2. Неопределенно-личные предложения. Первые предложения, по форме подобные НЛП, используются для обозначения конкретных единичных событий:

(3) *Памись, **паияя** ийкай?* 'Помнишь, **поливали** лейкой?' (Лиза Е., 2,2,24).

(4) *Памись, на юци **титаи** киську на сятани?* 'Помнишь, на улице **читали** книжку про фонтаны?' (Лиза Е., 2,3,10).

(5) *О, моко **купили!** Надо пазить* 'О, молоко **купили!** Надо положить' (Аня С., 2,1,2 – увидела пакет молока на столе и несет его в холодильник).

(6) *Мам, тива-та **пэмели*** 'Мам, чего-то **помяли**' (Аня С., 2,2,21 – показывает вдвое сложенную книжечку).

Примеры (3)–(4) явно представляют собой неполные двусоставные предложения с подразумеваемым инклюзивным *мы* (*я* и *ты*). Между тем в примерах (5)–(6), скорее всего, не имеется в виду какой-либо конкретный исполнитель обозначаемого действия, что соответствует одной из основных разновидностей НЛП конвенционального языка; ср. один из подобных примеров, приведенных в (Князев 2015: 144):

(7) *После полуночи вагон затих, но около двух поднялся шум: кого-то обокрали в вагоне СВ* (В. Войнович «Монументальная пропаганда»).

Позднее фиксируются примеры, в которых обозначаются ситуации, не имеющие конкретной референции.

Субъект соответствующих действий неиндивидуализирован, а его существование предполагается просто в силу того, что у действия должен быть исполнитель. Подобные высказывания, по-видимому, более близки к эталону русских НЛП:

(8) В.: *Что делают с печеньем?* Р.: **Гизут 'Грызут'**. В.: *А что делают с шапкой?* Р.: **Гияют 'Гуляют'** (на следующий день ответила **Надияют 'Надевают'**). В.: *А что делают с чашкой?* Р.: **Пут 'Пьют'** (Лиза Е., 2,4,25).

(9) [Взял в руки инструменты. Я спрашиваю, что ими делают] **Лемантиливают 'Ремонтируют'** (Дима С., 2,7,26).

(10) [Ане дали мисочку с салатом. Ей показалось, что салата мало]. *Мне не надо мало. Мне мало ни лазлишают, мне много лазлишают* (Аня С., 2,8,17).

(11) [Стоит в кухне около дров] В.: *Сделай колодезь!*. Р. *Ра'зи ф кўхни кало'ццы де'льют?* 'Разве в кухне колодцы **делают?**' (Женя Г., 3,0,6 – колодцы из дров он делает на дворе выше своего роста).

(12) *Када' я бы'л ма'линькѣй, ты са'м мне' кипити'л мѣлако'. Нѣ ка-то'рѣй пе'чкы гре'ют во'ду, на не'й ты мне' вари'л йиду'* 'Когда я был маленький, ты сам мне кипятил молоко. На которой печке **греют** воду, на ней ты мне варил еду' (Женя Г., 3,8,25).

Интересно, что в универсальной семантической карте неопределенноличности и аналогичных конструкций, основывающихся на формах 3-го лица мн. числа (third person plural impersonals), в других языках, предложенной в (Siewierska, Rapastathi 2011: 604), предлагается обратный путь их семантического развития: от нереферентных употреблений к референтным (specific). Между тем ожидается, что порядок усвоения грамматических противопоставлений должен как-то согласовываться с их диакронической эволюцией. Этот вопрос требует дальнейшего изучения.

3. Обобщенно-личные предложения. Отличительной особенностью русских ОбЛП, включающих в свой состав формы 2-го лица ед. числа, является широко реализуемая возможность его использования по отношению именно к говорящему, а не к адресатам или иным лицам (Князев 2014). Для ранней детской речи это даже более характерно, чем для конвенционального языка.

Так, превентивные высказывания с формами 2-го лица ед. числа, выражающие предостережение, ребенок первоначально употребляет по отношению к самому себе:

(13) *He'm, ката'цца ни на'да, бобо' буд'ит, упад'ёс* (Женя Г., 2,2,8).

(14) *А та пада'юся 'А то подавишь'ся'* (Лиза Е., 2,4,19 – разрезает ложечкой кусочек сырка на еще более маленькие части).

Фактически здесь имеет место автокоммуникация (разговор с самим собой), но, возможно, ребенок придает подобного рода призывам к осмотрительности и обобщенный смысл. Последнее заметно в появляющихся позднее превентивных высказываниях, которые произносятся в связи с действиями других лиц, присутствующих в данной ситуации:

(15) [Татьяна Северьяновна ломает лучину. Он стоит рядом и говорит]. *За ко'ньчик бра'ть и лама'ть, а та'к нако'лусси 'наколешь'ся'* (Женя Г., 2,11,28).

В данном случае Женя явно имеет в виду, что, если неправильно держать лучину, уколется не только Татьяна Северьяновна, но и любой другой человек. Комментируя это высказывание, Н. А. Гвоздев пишет: «Несомненно, и инфинитив, и 2-е лицо выражают общее суждение» (Гвоздев 2005: 155). В подтверждение сказанного он приводит продолженные высказывания из примера (15):

(16) [Берет лучину за концы] *Вот ка'к на'дъ; а та'к нильзя'*.

Другой характерный пример – конструкции со значением невозможности, которым Г. А. Золотова дает следующую общую характеристику: «В этих предложениях глагол во втором лице ед. числа стоит в конце предложения, а форма имени объектного значения, часто во втором лице, выносятся в препозицию, принимая роль носителя признака: объект таков, что к нему неприменимо, нерезультативно неоднократно предпринимавшееся действие, кто бы его ни предпринимал» (Золотова 1998: 120).

Такие высказывания, которые тоже появляются очень рано, ребенок относит прежде всего к себе:

(17) [Безуспешно пытается достать завалившуюся за корзину игрушку]. *Эх, и доста'нис 'Эх, не достанешь'* (Женя Г., 2,3,6).

(18) *Ни на'да, кашк'эй ни абаль'ёсси 'Не надо, кашкой не обольешь'ся'* (Женя Г. 2,7,10 – говорит, отказываясь надеть салфетку).

(19) [Надел на палку тряпку и ходит с ней с большим удовольствием]. *Ниче'м ни пайма'иш. Вот ы пайма'л* (Женя Г. 2,7,10 – ловит палкой тряпку).

Эталонные для ОбЛП конструкции с обобщенным субъектом, обозначающие действия, которые потенциально могут распространяться на любое лицо, появляются позже:

(20) [Я дал ему свернутый носовой платок]. *К'эль ево' р'эзьвирн'ёш, он буд'ит бальшу'щий 'Коль его развернешь, он будет большущий'* (Женя Г., 3,0,24 – разворачивает платок, и ветер его приподнимает).

(21) [Сегодня за обедом он капризничал и разбил тарелку. Ему сказали, что она теперь будет подаваться ему. В ответ он не только без неудовольствия, а с явной радостью сказал]. *Раскол'лнъя-тъ буд'ит мая. Нальёш в раскол'лнью-тъ су'п, он и п'птичёт пря'мь на' п'л* 'Расколотая-то будет моя. **Нальеш** в расколотую-то суп, он и потеет прямо на пол' (Женя Г, 3,3,26).

(22) [Я был с ним в детском саду, на Гоголевской. После он говорит]. *Во'т де'тск'й са'т бли'скь устро'или. Туда' дай'деш и аднаму'-тъ. А я хади'л с па'п'й. Што я ни хади'л ади'н?* 'Вот детский сад близко устроили. Туда **дойдеш** и один-то. А я ходил с папой. Что я не ходил один?' (Женя Г, 3,4,20).

(23) [Потом спрашивает Веру, какая бывает Волга. Она говорит, что это большая река]. Там **уто'ниш**? И п'грахо'ды то'нут? А п'грахо'т-тъ он и в рике' пла'в'йт? 'Там **утонешь**? И пароходы тонут? А пароход-то и в реке плавает?' (Женя Г, 3, 5, 16).

Очевидно, что, несмотря на обобщенность референции 2-го лица в этих примерах, ребенок представляет прежде всего себя в качестве исполнителя соответствующих действий: *Если я его разверну* в примере (20), *Я дошел бы и один* в примере (22), *Могу ли я там утонуть* в примере (23). По-видимому, и в примере (21) он воображает именно себя наливающим суп в разбитую тарелку и очевидные негативные последствия этого: вряд ли взрослые стали бы это делать.

Характерной иллюстрацией переноса действия, осуществленного другим человеком на себя (и, видимо, других потенциальных действующих лиц), могут служить и следующие высказывания:

(24) [Говорит о мыльных пузырях, которые однажды пускали для него, чтобы опять добиться от меня этой забавы]. *Помнишь, такую бумажку **отрежешь, смотаешь, намочишь** чем **бреешься**, делается пузырь большой и полетит.*

(25) [Мне некогда, и я притворяюсь, что не понимаю. Поэтому он говорит еще]. *Помнишь, ты **смотал** такую трубочку, намакал чем **бреешься** и пустил пузыри. Помнишь, ты **эдакие** пузыри из бритвы пускал* (Женя Г, 3,9,7).

Возможно, и в следующем примере переход от НЛП к ОбЛП можно объяснить тем, что Женя сначала описывает ситуацию «со стороны», а потом представляет себя на месте действующих лиц:

(26) [Рассказывает что-то о волках, которых водят на цепях]. ***Водю'т** валко'ф, ди'ки. **Прице'пиш** за хво'ст и **видеш** 'Водят волков, дикие. **Прицепишь** за хвост и **ведешь**'* (Женя Г. 3, 0, 13).

4. Обсуждение результатов. Как видно из приведенных примеров, неопределенно-личные и обобщенно-личные употребления форм лица появляются в речи ребенка очень рано, почти параллельно с их диалогическими употреблениями или, возможно, с небольшим временным сдвигом

по отношению к ним. Для более уверенных выводов пока, к сожалению, совершенно недостаточно исходных данных.

Примечательно также, что русские дети с самого начала усваивают основное прагматическое различие между НЛП и ОБЛП. НЛП используются ими для «отстраненного» обозначения действий других лиц или чужого опыта, тогда как для ОБЛП характерно то, что Е. С. Скобликова называла «личной причастностью» говорящего к содержанию произносимых им высказываний (Скобликова 1979: 110–112).

Литература

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

Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Саратов, 2005.

Золотова Г. А. Модели предложений в системно-коммуникативном аспекте // Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. М., 1998. С. 101–203.

Князев Ю. П. Обобщенно-личные употребления форм 2-го лица в русском языке // ACTA LINGUISTICA PETROOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. X. Ч. 3. Studia typologica octogenario Victori Khrakovskij Samuelis filio dedicata СПб., 2014. С. 324–340.

Князев Ю. П. Неопределенно-личные предложения в русском языке на фоне других конструкций с неназванным субъектом // К 150-летию кафедры общего языкознания Санкт-Петербургского государственного университета. СПб., 2015. С. 140–150.

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

Скобликова Е. С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения. М., 1979.

Siewerska A., Papastathi M. Towards a typology of third person impersonals // Linguistics, 40. 2011. P. 575–610.

С. В. Краснощекова

Санкт-Петербург, Россия

ndhito@mail.ru

Неопределенные местоимения на -то в речи детей¹

1. Введение. Неопределенные местоимения входят в большой класс кванторных местоимений, наряду с вопросительными, отрицательными, определительными. Если дейктические местоимения замещают полнозначный референт или связаны с понятием точки отсчета, то кванторные

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

указывают на тип референции и соотносятся с классами предметов/признаков с разными свойствами (Крылов 1989). Наиболее обобщенно значение неопределенных местоимений можно определить как «неизвестный и/или неконкретный»: «референт <...> или его свойства неизвестны участникам речевой ситуации» (Падучева 2016). Разнообразие и определенная разнородность неопределенно-местоименных значений послужили причиной того, что некоторые исследователи отдадут предпочтение более дробной классификации. Так, в (Крылов, Падучева 1990) и (Падучева 1985: 210, 212, 215) неопределенными местоимениями называются только лексемы со значением «неизвестный говорящему» типа *кто-то*, тогда как для значений «неизвестный слушающему» и «неконкретный» выделяются два отдельных разряда — слабоопределенные и экзистенциальные соответственно. Здесь мы рассматриваем все эти подтипы в рамках единого разряда неопределенных местоимений. Необходимо также заметить, что здесь и далее местоименные наречия типа *где-то* анализируются вместе с собственно местоимениями и обозначаются общим термином «местоимения».

В русском языке выделяется несколько серий неопределенных местоимений, объединенных формальными показателями: местоимения на *-то*, *-нибудь*, *-либо*, *кое-*, *не-* (*кто-то*, *кто-нибудь*, *кто-либо*, *кое-кто*, *некто*); также семантически с неопределенными местоимениями сближаются конструкции на *...угодно*, *...то ни было*. Объектом данного исследования являются местоимения на *-то* в речи детей.

Существует несколько вариантов единой классификации значений неопределенных местоимений. Так, при классификации значений по сериям местоимения делят на нереферентные и референтные, а последние – на слабо определенные (неизвестные слушающему) и местоимения неизвестности (неизвестные говорящему) (Падучева 1985; 2016): ср. соответствующие разряды выше. При изучении детской речи удобнее пользоваться классификациями общих значений независимо от принадлежности к сериям, так как на ранних этапах речевого развития ребенок не всегда четко проводит различия между сериями на *-то* и *-нибудь* и т. д. В данной работе мы используем классификацию М. Хаспельмата (Haspelmath 1997: 2). Всего выделяется 8 значений: (1) конкретный референт, известный говорящему; (2) конкретный референт, неизвестный говорящему; (3) неконкретный референт в ирреалисе (*Пойдем куда-нибудь еще*); (4) полярный вопрос (*ты кого-нибудь здесь знаешь?*); (5) условие (*если увидишь что-нибудь*); (6) основание сравнения (*лучше, чем кто-нибудь другой*), (7) свободный выбор (*кто угодно может...*), (8) непрямо отрицание (*не думаю, что кто-то / кто-либо знает ответ*). Для русских местоимений на *-то* в речи взрослых наиболее характерно значение (2); однако в определенных контекстах не запрещены значения (3), (4), (5), (6), (8).

Неструктурированные наблюдения над спонтанной речью детей позволили предположить, что до определенного возраста серия на *-то* является для ребенка основной, и при помощи местоимений этой серии

ребенок выражает любое неопределенное значение независимо от того, грамматично ли такое употребление в речи взрослых.

(1) *Я хочу пойти к кому-то в гости* (Соня 4), ср.: *Я хочу пойти к кому-нибудь в гости*.

Проверке этой гипотезы посвящено данное исследование. С помощью анализа функционирования местоимений на *-то* в речи детей предполагается определить, какие значения являются основными для ребенка и как развивается система неопределенных значений с возрастом.

2. Материал. В качестве материала были использованы корпусные расшифровки аудио- и видеозаписей спонтанной речи детей, предоставленные Фондом данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН. Были обработаны корпусы 4 детей: Вани (охватывает возраст 1,5–4,0), Лизы (1,6–4,1), Вити (2,0–4,0) и Филиппа (1,5–2,8). Методом сплошной выборки из файлов в формате CHILDES было получено 366 контекстов с неопределенными местоимениями (Ваня – 210, Лиза – 81, Витя – 69, Филипп – 6), что составляет соответственно 1,8%, 0,9%, 0,7% и 0,07% от общего количества высказываний ребенка, зафиксированных в корпусе. Возраст первого появления неопределенных местоимений в речи колеблется от 2,1 (Лиза) до 2,6 (Ваня). Основное количество контекстов приходится на возраст от 2,7 до 3,6.

3. Морфологические данные. В речи детей зафиксированы местоимения-существительные *что-то* и *кто-то*, местоимение-прилагательное *какой-то* и наречия *где-то*, *куда-то*, *откуда-то*, *когда-то*, *зачем-то*, *почему-то* и *как-то*. Частотное соотношение лексем различается у разных детей, однако усредненная картина выглядит следующим образом: около 40% контекстов занимают высказывания с *какой-то*, на втором месте (примерно по 20%) располагаются наречия и *что-то*, последнее место занимает *кто-то*. Наиболее частотными из наречий являются *где-то*, *куда-то* и *почему-то*. Что касается форм изменяемых местоимений, то абсолютное большинство контекстов (75%) содержит формы именительного падежа, на втором месте винительный падеж; вообще не зафиксированы формы дательного падежа. Если рассматривать все местоименные наречия как единую группу, то распределение лексем в речи детей не противоречит распределению в устном подкорпусе НКРЯ, однако частотность отдельных наречных лексем различается: взрослые отдают наибольшее предпочтение наречию *как-то* (50%). Количество лексем и форм в речи детей объясняется не только прагматическими (использование в конкретных бытовых и игровых ситуациях: см., например, регулярно повторяющиеся контексты типа (2) и (3)), но и онтогенетическими причинами. Так, соотношение и порядок появления падежных форм неопределенных местоимений в целом следует за общим порядком освоения падежей (Ионова 2007). Неизменяемые, короткие, простые для артикуляции наречия без труда запоминаются и воспроизводятся и позволяют «отрабатывать» новые функции и значения. Подобная ситуация наблюдается при освоении указательных местоименных наречий (Краснощекова 2016: 209).

(2) *Кто-то звонит* (Ваня, 3,5,8) – в ходе игры «в телефон» фраза регулярно повторяется;

(3) *Он потерялся куда-то* (Витя, 2,8,9) – стандартный ответ ребенка на вопрос взрослого «Где Х?»

Возраст, в котором возникают конкретные неопределенные местоимения, и порядок их освоения индивидуален. Наш материал на данном этапе исследования не позволяет вывести универсальную последовательность появления местоимений в речи детей.

4. Значения. Как и в стандартном русском языке, основным значением для местоимений серии на *-то* в речи детей является «референт, неизвестный говорящему». Кроме того, в нашем материале зафиксированы значения «референт, известный говорящему», «неконкретный референт в ирреалисе» и «свободный выбор». Рассмотрим подробнее каждое из значений.

4.1. Референт, неизвестный говорящему. Первичное значение местоимений на *-то* является наиболее частотным в речи детей (75%), однако не у всех детей появляется раньше других. В этом значении зафиксированы все анализируемые лексемы (2, 4), однако *какой-то* (5) и наречия (6) демонстрируют наибольшую прототипичность и наименьший процент ошибок и употреблений в нецентральной значении (менее 20% от общего числа контекстов в каждой группе).

(4) В: *А бабушка что делает?* – Р: *Что-то* [= 'не знаю что'] (Филипп 2,2).

(5) *Какой-то заяц пришел. Это не заяц, а не знаю кто* (Лиза 3,5,17) – неопределенное значение местоимения *какой-то* здесь распространяется не на признак, а на референт – 'не знаю, заяц ли это';

(6) *Она почему-то по яме едет* (Витя 2,7,30).

Данное значение, гипотетически, развивается на базе «не знаю Х» в ответах на вопросы взрослых собеседников с парными вопросительно-относительными местоимениями типа *Не знаю какой; Не знаю где*. Можно предположить, что местоимения на *-то* возникают тогда, когда конструкции с *Не знаю* перестают устраивать ребенка как единственный способ выражения значения неизвестности, а вопросительные местоимения, служащие платформой для конструирования неопределенных, уже присутствуют в лексиконе.

Отдельного упоминания заслуживает местоимение/частица *что-то* (*чего-то*) в значении 'почему-то' (7).

(7) *Что-то* [= почему-то] *не стреляет* (Ваня 3,6,10).

Лексема используется детьми достаточно регулярно и полностью копирует свойства *почему-то*; периферийных значений и ошибок не зафиксировано.

4.2. Референт, известный говорящему. Местоимения на *-то* в контекстах, когда ситуация не позволяет предположить, что говорящему ребенку неизвестен референт, отмечаются в детской речи в основном в начале периода использования неопределенных местоимений. У двух

детей – Лизы и Вити – местоимения в этом значении фиксируются первыми. В некоторых случаях местоимение на *-то* полностью синонимично «взрослому» на *кое-* (8), в других контекст дает возможность заметить, что ребенок, по всей видимости, вкладывает дополнительное значение: «знаю, но не уверен»; «знаю референт, но не уверен в обозначении» (9).

(8) *Я сейчас кого-то* [= кое-кого] *принесу* (Ваня 2,8,17) – ребенок знает, кого он принесет; взрослый собеседник не знает;

(9) *Я натерла чем-то* *другом* (Лиза 2,11,6) – ребенок имеет представление, о чем говорит, однако не уверен в обозначении.

Показательна реакция взрослого на подобное употребление.

(10) Р: *Вот там где-то* *нашел* [показывает]. – В: *Где-то* *нашел? Ты не знаешь где? Где же он их нашел?* – Р: [кивает] *Там* (Лиза 2,8,25).

Значение по сравнению с предыдущим является низкочастотным (8%), в основном характерно для местоимений *что-то* и *какой-то* и с возрастом практически перестает использоваться.

4.3. Неконкретный референт в ирреалисе. Стандартный русский язык позволяет использовать в этом значении как местоимения на *-то*, так и местоимения на *-нибудь* (Падучева 1985: 219–220), однако серия на *-нибудь* является более регулярной. В речи детей местоимения на *-нибудь* появляются позже, чем местоимения на *-то*, и даже при наличии *-нибудь* в лексиконе дети продолжают использовать *-то* в этом значении. Детские высказывания с местоимениями на *-то* в данном значении ранжируются по степени приемлемости для взрослого: от полностью приемлемых употреблений (11) до фраз, где взрослый с максимальной вероятностью ожидает местоимение на *-нибудь* (12).

(11) *Надо что-то придумать его поймать* (Витя 3,0,11);

(12) *Давай еще кого-то* [= ? кого-нибудь] *напугаем* (Ваня 3,6,10).

Высказывания последнего типа редки и полностью отсутствуют у Вити и Филиппа. Кроме того, наш материал не дает возможности определить связь употребления местоимений в данном значении с возрастом ребенка: если Ваня и Витя используют *-то* в этом значении по крайней мере до 3,6, то в речи Лизы после 3,1 оно не фиксируется.

4.4. Свободный выбор и полярный вопрос. В нашем материале не зафиксировано ни одного высказывания с местоимением в строгом значении «свободного выбора» (*кто угодно делает...*), однако элементы значения в сочетании с другими (неконкретный референт; неизвестный говорящему) иногда отмечаются.

(13) Р: *Давай какому-то* *зверю* *уложим*. – В: *Давай какого-нибудь* *зверя* *уложим* (Лиза 2,4,10) – «свободный выбор» в сочетании с «неконкретный референт в ирреалисе», взрослый ожидает *какого-нибудь*.

«Полярный вопрос» зафиксирован один раз.

(14) Р: *Хочешь какие-то* *зернышки? Какие хочешь?* – В: *Никаких не хочу*

(Ваня 3,2,7) – в стандартном русском языке в подобном контексте предполагается местоимение на *-нибудь*.

Два значения, сами по себе периферийные в речи взрослых, в детской речи практически не используются. Неразличение ребенком *-то* и *-нибудь* роднит их с предыдущим значением. Можно предположить, что полностью значения осваиваются в более позднем возрасте.

5. Ошибки. Количество ошибок, не связанных со смешением разных серий неопределенных местоимений, крайне невелико. В нашем материале зафиксированы ошибки двух основных типов: (а) *что-то* вместо *чтобы* и (б) неопределенное местоимение типа *какой-то* вместо относительного типа *какой*. Ошибки первого типа встречаются только в корпусе Вани и только в возрасте 2,9–2,10 (15), смешение лексем происходит из-за их фонетического подобия. Заметим, что одновременно с ошибочным *что-то* в речи ребенка функционирует и регулярное *чтобы*.

(15) *Еще привяжем на штаны ему лапки. <...> *Что-то [= чтобы] он ходил* (Ваня 2,9,21).

Ошибки второго типа отмечаются у Вани и у Лизы (16). В подобных случаях, вероятно, в высказывании присутствует элемент семантики неопределенности.

(16) *Смотри, как-то [= как] она едет* (Лиза, 2,6).

Кроме того, по одному разу зафиксированы оговорки **никто-то* вместо *кто-то* (Ваня 3,4,21) и **такие-то* *какие* вместо *какие-то* *такие* (Лиза 3,0,26).

6. Индивидуальные различия. На основании четырех проанализированных корпусов не удается построить единой универсальной картины освоения неопределенных местоимений на *-то*. Дети различаются по возрасту начала использования местоимений, порядку их появления и частотности. Лиза и Филипп начинают использовать местоимения раньше (2,1 и 2,2), Ваня и Витя – позже (2,5 и 2,6). При этом Ваня употребляет их чаще других детей (1,8% от общего числа высказываний) и, соответственно, допускает больше нестандартных и ошибочных употреблений. Лиза и Витя используют местоимения одинаково часто (0,9% и 0,7% от общего числа высказываний), Филипп практически не использует (обнаружено 6 высказываний). Трех детей, кроме Филиппа, объединяет то, какие значения выражают местоимения; процентное распределение этих значений незначительно различается: *-то* в значении *кое-* занимает около 8%, *-то* в значении *-нибудь* – от 7% у Лизы до 16% у Вити. Также можно заметить, что Витя отдает предпочтение местоименным наречиям и формам именительного/винительного падежа изменяемых местоимений, тогда как Ваня и Лиза чаще всего используют лексему *какой-то*, и в их речи представлена более богатая парадигма изменяемых местоимений. На настоящий момент невозможно сказать, прослеживается ли здесь корреляция с особенностями использования детьми местоимений других разрядов и полнозначных слов. В дальнейшем предполагается расширить исследование за счет привлечения дополнительного материала.

7. Выводы. Анализ материала позволил подтвердить выдвинутую гипотезу: местоимения на *-то* на раннем этапе освоения языка охватывают все значения, характерные для неопределенных местоимений; то есть ребенок использует *-то* как в стандартном для взрослой речи значении «неизвестный говорящему», так и в частотных значениях «известный говорящему» (вместо *кое-*) и «неконкретный» (вместо *-нибудь*) и некоторых периферийных значениях. С возрастом общее неопределенное значение делится на несколько более специфичных, и ребенок, вероятно, начинает испытывать необходимость в особых средствах их выражения.

Неопределенные местоимения на *-то* возникают в том возрасте, когда соответствующие им рифмованные вопросительные и некоторые указательные (*такой, тогда*) лексемы уже освоены, то есть можно предположить, что неопределенные лексемы с дополнительными сегментами осваиваются на базе «пустых» вопросительных и по этой причине не вызывают у ребенка формальных затруднений: формообразовательные инновации практически отсутствуют.

Дети различаются по возрасту, в котором возникают неопределенные местоимения, их частотности в речи и лексемным предпочтениям, и объединяются по набору и частотному распределению неопределенных значений, как стандартных, так и ошибочных для взрослой речи. Тем не менее, для выявления универсальных и индивидуальных тенденций требуется привлечение более широкого материала.

Литература

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

Краснощекова С. В. Местоименный дейксис в русской детской речи: дис. ... канд. филол. н. СПб., 2016.

Крылов С. А. О семантике местоименных слов и выражений. Русские местоимения: Семантика и грамматика. Владимир, 1989. С. 5–12.

Крылов С. А., Падучева Е. В. Местоимение // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 294–295.

Падучева Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. М., 1985.

Падучева Е. В. Местоимение. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. Код доступа: [<http://rusgram.ru>]. [На правах рукописи]. М., 2016.

Haspelmath M. Indefinite pronouns. Oxford, 1997.

О. В. Ненонен

Тампере, Финляндия
olga.nenonen@uta.fi

Нарушения согласования в роде у эритажных носителей русского языка (билингвальная пара русский – финский)

Лексико-грамматическая категория рода существительного в русском языке – одна из проблемных зон у билингов. О сложности освоения категории рода двуязычными детьми пишут многие исследователи (Протасова, Родина 2005, 2017; Чиршева 2012; Мадден 2011; Ringblom 2012; Janssen 2016). Называются разные причины трудностей: отсутствие признаков грамматического рода у существительных в другом языке билингвальной пары (Протасова, Родина 2005: 210), недостаточный опыт чтения и письма на русском языке (Протасова 2004: 233). Кроме того, в русском языке определение рода существительного осложняется дополнительными аспектами: словесным ударением и фонетической редукцией (Janssen 2016: 29). О комплексности природы категории рода также свидетельствует множество средств ее выражения: морфологические, синтаксические, лексико-семантические и лексико-словообразовательные (Мартинovich 2018). В данной работе мы сфокусируем внимание в основном на синтаксических способах выражения рода имени существительного, а именно при помощи формы согласуемого (определение) или координируемого (сказуемое) с ним слова.

Как показало исследование Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной (Протасова, Родина 2017), дети-билингвы овладевают согласованием в роде позднее, чем дети-монолингвы. Количество ошибок у русско-доминантных и финско-доминантных билингов было примерно одинаково: больше всего ошибок было сделано на согласование с существительными женского рода 3-го склонения, следующим по сложности был средний род (2-е склонение) и женский род (1-е склонение), легче всего осваивается мужской род (2-е склонение), самым простым оказалось согласование односложных существительных мужского рода. По мнению исследователей, у детей наблюдается положительная возрастная динамика (Там же: 104). Это позволяет предположить, что у взрослых эритажников (носителей унаследованного русского языка) согласование в роде не должно вызывать проблем.

Несмотря на это, в письменных работах эритажников мы наблюдаем иную картину: ошибки на согласование в роде постоянно присутствуют практически у всех студентов: и у тех, для кого русский функционально-ограниченный – ФОРЯ, и у тех, для кого это функционально-доминантный язык – ФДРЯ (по терминологии О. Пуссинен) (Пуссинен 2016). Как и

ожидалось, самое большое количество ошибок такого типа отмечено у студентов с ФОРЯ, наименьшее количество ошибок – у студентов с ФДРЯ. Анализ ошибок показывает, что на взрослых эритажников положительная возрастная динамика не распространяется. У многих эритажных носителей с невысоким и с высоким уровнем владения языком (по данным проведенного лонгитюдного исследования), напротив, отмечается отрицательная возрастная динамика, что свидетельствует об аттриции.

Данные наблюдения сделаны в ходе анализа текстов студентов-эритажников (в примерах оригинальная орфография и пунктуация сохранены), у которых на фоне множества разных ошибок выделяются ошибки на согласование в роде. В данной статье мы попытаемся продемонстрировать некоторые нарушения, рассмотреть их причины и постараемся определить, почему они не исчезают.

1. **Рассогласование подлежащего и сказуемого** **Ошибки эритажников с ФОРЯ**

*Я немножко стеснялась, потому что я (студентка) практически ничего **не знал** о российских выборах.* (возможно, в связи с дистантным положением подлежащего и сказуемого).

*Тема презентации **удивило** меня.* (возможно, в связи с дистантным положением подлежащего и сказуемого).

*Вьетнам **напоминала** насчет моей поездки на Филиппинах.* (по-видимому, географическое название отождествляется с родовым наименованием – страна, и поэтому воспринимается как существительное женского рода).

*Кто бы такую тему **не любила**?* (незнание правил согласования с местоимением «кто»).

*Я буду всю свою жизнь помнить тот момент, когда мама спросила у меня в машине, есть ли у меня **паспорта** собой.* (вместо подлежащего – существительного в именительном падеже использована форма родительного падежа, аналог финского партитива, или же форма родительного падежа выбрана по аналогии с отрицательной конструкцией: «нет с собой паспорта»).

***Мне** так захотела поехать на поездку и_ с удовольствием бы посетила именно эту страну.* (в первом случае контаминация двух конструкций: «мне захотелось» и «я захотела», во втором случае пропуск подлежащего).

Ошибки эритажников с ФДРЯ

*На формирование национального характера русских **влияло** долгая история, принятие православия, война и смена в правительстве, а также географическое положение, так как вокруг западная и восточная культура.* (вероятно, автор не знает правил выбора формы сказуемого при однородных подлежащих)

*Новость **была написано** с позитивной окраской, якобы, эта отличная новость для всех россиян* (правильно оформлен глагол-связка и неправильно – именная часть, выраженная причастием).

2. Нарушение согласования в роде с существительным зависимого слова, выраженного прилагательным или местоимением

Ошибки эритажников с ФОРЯ:

Самая лучшая время года это весна (вероятно, «время» воспринимается как существительное женского рода).

Рецепт очень **простая** (дистантное положение главного и зависимого слов, отсутствие автоматизма или описка).

Общий мать только у меня и моей сестры (отсутствие автоматизма или описка).

Пение – это **моё** радость и любовь (отсутствие автоматизма или описка).

Стоит отметить, что подобные ошибки не встречаются в текстах эритажных носителей с ФДРЯ.

Рассмотренные примеры показывают, что нарушения согласования в роде у эритажных носителей русского языка – устойчивые ошибки, которые сохраняются в течение долгого времени. При этом часты случаи негативной динамики: как показывают лонгитюдные наблюдения, количество ошибок со временем не уменьшается, в некоторых случаях даже увеличивается. Наша небольшая выборка показывает, что ошибки эритажных носителей с ФОРЯ не связаны с принадлежностью существительных к определенному типу склонения, причины ошибок кроются в незнании грамматических правил, коллокаций, недостаточном количестве языкового опыта, влиянием доминантного финского языка. Ошибки на согласование в роде у эритажных носителей ФДРЯ встречаются намного реже и объясняются незнанием некоторых грамматических правил или влиянием сложных синтаксических конструкций. Интересная особенность речи многих эритажников – длительное сосуществование предложений, грамматически правильно и неправильно оформленных (это качество сближает их с детьми, имеющими проблемы речевого развития).

Возможно, что характер и устойчивость ошибок свидетельствует не только о незнании или незакреплённости правил, но и об отсутствии способности к обобщению или об отсутствии автоматизма в условиях «некомфортного» иноязычного (финского) языкового окружения. По словам С. Н. Цейтлин, получается, что словоформы недостаточно часто «извлекаются из языковой памяти (ментального лексикона) в целостном виде... как некие гештальты» (Цейтлин 2016: 27–28). Похоже, что нарушения долго не исчезают в связи с тем, что слишком медленно формируется ментальная грамматика, позволяющая извлекать готовые словоформы и автоматически сочетать их в соответствии с языковой нормой (Цейтлин 2016: 26–27; Цейтлин 2017: 108).

Литература

Мадден Е. Наши трехязычные дети. СПб, 2011.

Мартинович Г.А. Грамматика. Код доступа: [http://lit.lib.ru/m/martinowich_g_a/2rod_s.shtml]. (Дата обращения 04.03.18).

Протасова Е. Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб, 2004.
Протасова Е. Ю., Родина Н.М. Многоязычие в детском возрасте. СПб, 2005.
Протасова Е. Ю., Родина Н.М. Овладение согласованием в роде у монолингвов и билингвов // Проблемы онтолингвистики 2017. Иваново, 2017. С. 101–106.

Пуссинен О. Функционально-ограниченный русский язык: контактные разновидности, вариативность языкового сознания и типы коммуникации. Хельсинки, 2016.

Цейтлин, С. Н. «Лепые нелепицы» // Проблемы онтолингвистики – 2016. Материалы международной конференции. Иваново, 2016. С. 24–29.

Цейтлин С. Н. К проблеме освоения русской морфологии иноязычным и русскоязычным ребенком // Проблемы онтолингвистики – 2017. Материалы международной конференции. Иваново, 2016. С. 106–110.

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

Janssen B. The acquisition of gender and case in Polish and Russian // A Study of Monolingual and Bilingual Children Pegasus Oost-Europese Studies. № 27. Uitgeverij Pegasus, Amsterdam, 2016.

Ringblom N. The Acquisition of Russian in a Language Contact Situation. A Case Study of a Bilingual Child in Sweden. Stockholm, 2012.

Е. Н. Никитина

Москва, Россия

yelenon@mail.ru

Развитие коммуникативных навыков ребенка в начальной школе (выражение ирреальной модальности в письменной речи)

1. Материалом для исследования послужило письменное классное сочинение на тему «Если бы я был Дедом Морозом...», проведенное в 1-м, 2-м, 3-м и 4-м классах московской средней школы¹. Было получено и проанализировано 369 работ (42 – 1 класс, 138 – 2 класс, 72 – 3 класс, 117 – 4 класс) детей в возрасте от 7 до 10 лет. Такой значительный количественный состав экспериментальных данных и разный возрастной состав участников эксперимента позволяет проследить речевые явления в динамике и сделать надежные выводы о том, как владеют разные возрастные группы учащихся формой и значением сослагательного наклонения. Формулировка темы сочинения стимулировала детей к параллельному (несюжетному) развитию текста, к высказываниям, организованным

¹ Благодарю коллектив учителей младших классов УК-1 средней школы №763 г. Москвы, принявших участие в исследовании, в частности И. И. Китаеву, за помощь в организации и проведении эксперимента.

сложноподчиненными предложениями с придаточными условия (*если бы..., то...*). Граница предложений в письменной речи младших школьников выражена не всегда неявственно – предложения могут быть не только не разделены пунктуационно (в основном, 1–3 класс), но и части сложного и простого предложения могут делиться знаками препинания (в основном, 1 класс), однако структура предложений прослеживается четко в большинстве случаев.

2. Задачей исследования стал анализ грамматических форм и значений для выражения ирреальной модальности (в основном в форме сослагательного наклонения) в письменной речи детей младших классов (от 7 до 10 лет), что было обусловлено темой сочинения, сформулированной учителем.

Под понятием ирреальной модальности (модальность – одна из трех предикативных категорий, выражаемая глагольной категорией наклонения) объединяется набор разнообразных значений, позволяющих говорящему интерпретировать сообщаемое как несуществующее в реальном мире: желаемое, возможное, предположительное и т. п. Значения ирреальной модальности могут иметь пересечение с семантикой проспективности (т. е. мыслятся как возможные в будущем, тем самым соотносясь с фрагментом линии реальной модальности, соединяющей прошедшее, настоящее, будущее). При этом, как известно, сама форма будущего времени несовершенного вида формировалась на основе лексики с ирреальной семантикой (в частности, глагол *хотеть*: ХОЧУ+инфинитив), тем самым сама семантика будущего времени обнаруживает колебание между реальной/ ирреальной модальностью.

В анализируемых сочинениях мы встречаемся с тактикой, при которой авторы осуществляют переход от конструкций с сослагательным наклонением к формам будущего и настоящего времени, что требует объяснения с позиций грамматической семантики.

Другие вопросы, которые решались в данном исследовании: выбор женского или мужского рода *л*-формы глагола в сослагательном наклонении (для авторов-девочек); наличие / отсутствие частиц *бы* в предложении с ирреальной семантикой (смежные вопросы: количество частиц *бы* в главной и придаточной частях предложения, слитное / раздельное/ дефисное написание *бы*, к каким частям речи может примыкать *бы*, *бы* при других формах глагола, например *буду бы* (8 –2 кл.) – в данном исследовании не рассматриваются); сосуществование, взаимодействие в детской речи семантики сослагательного наклонения с другими значениями ирреальности; грамматические и лексические средства выражения ирреальной семантики.

3. Родо-половая характеристика в работах авторов-девочек. Нам неизвестно, почему формулировка темы сочинения в части работ изменена: а) замена формы глагола на ж.р. («Если бы я была Дедом Морозом...»), б) замена героя на героиню («Если бы я была Снегурочкой»). Зависел ли выбор от самих авторов или от учителей, предлагавших задание детям? Судя по количеству работ типа (б), это был выбор самих авторов-девочек.

Тем не менее, наиболее показательной группой работ становится та, в которых при мужском роде глагола в теме сочинения авторами-девочками избираются разные тактики: (1) выбор рода глаголов и прилагательных в соответствии с половой принадлежностью автора при формулировке темы в мужском роде; (2) следование мужскому роду, как задано в теме, (3) колебания в роде, (4) самостоятельное изменение героя на героиню в тексте или заголовке (*Я еще бы была снежной королевой – доброй. Но если Дедом Морозом это счастье* (7; 1 кл.)), (5) самостоятельное изменение рода глагола на женский в формулировке темы. Вероятно, тактики (2–3) связаны с неполной освоенностью формы и семантики согласительного наклонения, на этом этапе в смысловом конфликте между реальным полом ребенка и героя может побеждать пол героя, что реализуется в выборе форм м.р. Другими словами, при надежной освоенности к 7–10 годам категории рода как таковой (для реального мира) необходимость соединять значение ирреальности со значением рода усложняет для ребенка задачу: разрыв между реальным Я и воображаемым героем может решаться выбором в пользу реального, собственного Я или в пользу Я героя. Об этом может свидетельствовать такой факт: девочка-автор одного из сочинений (9; 3 кл.) исправляет изначально выбранную ею форму женского рода на мужской в предложении *Если бы я была Дедом Морозом...*, зачеркнув соответствующее окончание. Можно предположить, что при формулировке задания в реальном наклонении (к примеру, «Как я провел лето») выбор девочек в пользу реального пола и женского рода был бы увереннее. Окончательный ответ может дать дополнительное исследование.

Рассуждения о разнице Деда Мороза и собственной личности отмечаются уже в работах 2 кл. В 4 классе выбор мужского рода может использоваться девочками как прием вживания в чужую личность (другого пола), как осознаваемая игра, частью которой является рефлексия по поводу разницы собственного облика и предлагаемой темой сочинения ролью: *Но я же не Дед Мороз эх! ... Ну и что я не похож на Деда Мороза? Ну и ладно когда-нибудь буду Дедом Морозом, а мне нравится и свой облик* (10; 4кл.); *Вот так я представляю себя в образе Деда Мороза* (10; 4кл.).

Таблица 1.

	1 класс (7 лет)	2 класс (8 лет)	3 класс (9 лет)	4 класс (10–11 лет)
Всего девочек	18	67	41	47
М.р./ колебание м.р. – ж.р	3 17%	12 18%	5 12%	7 15%
Не определен пол по имени автора	4 (выбран муж.р.)	–	–	2

4. Многообразии глагольных форм, выражающих ситуацию «Если бы я был Дедом Морозом»

Предварительно был произведен отбор работ, которые не участвовали в дальнейшем анализе: пустые (ученик не начал работу над сочинением), состоящие из начатого и незаконченного единственного предложения. Отдельную группу работ составили такие, авторы которых некорректно поняли задание: писали письмо Деду (2 работы 2 кл.), писали о действиях Деда Мороза (1 работа 2 кл.), писали о том, как в прошлом играли в Деда Мороза (1 работа 2 класс).

В целом чем меньше текст, тем больше вероятность, что автор удержит форму сослагательного наклонения. В 1–2 классе, а также в 3–4 классах множество работ представляют собой единственное сложноподчиненное предложение с придаточным условия, в том числе такие, придаточной частью которого является заглавие. Однако в 3–4 классах работы становятся обширнее (4–8 предложений), среди них встречаются работы, полностью соответствующие норме в употреблении сослагательного наклонения.

Таблица 2.

	Л-форма без <i>бы</i>	Наст. вр.	Буд. вр.	Инфинитив	<i>Хотеть, желать</i>	Не справились
1 класс (38 чел.)	10 26%	1 2-3%	-	-	16% 14%	4 из 42 9,5%
2 класс (136 чел.)	33 24%	13 9-10%	14 10%	2 1,4%	11 8%	2 из 138 1,4%
3 класс (71 чел.)	26 37%	8 11%	8 11%	2 2-3%	10 14%	1 из 72 1,4%
4 класс (117 чел.)	39 33%	8 7%	19 16%	-	12 10%	-

Помимо стандартных сложноподчиненных предложений с придаточным условным с предикатами в сослагательном наклонении в обеих частях, при реализации задания обнаружены следующие тактики учеников.

1) л-форма

Появление л-формы глагола в рамках конструкции или текста на фоне предикатов в сослагательном наклонении: *Если бы я была Дедом Морозом, то я сделала очень много снеговиков и поставила с каждым домом, чтобы они охраняли их* (9; 3 кл.); *Если бы я был Дедом Морозом, я бы нашел помощников, мы вместе делали игрушки, готовили сани, ухаживали за оленями* (9; 3 кл.).

В тексте употреблены только л-формы в значении сослагательного наклонения: (без заглавия) *Я брал из почты письма ребят. Я дарил подарки детям и взрослым, делал снег, летал на санях, приносил ребятам*

и взрослым радость, **не давал** им грустить, **щипал** за нос ребят!...(8; 2 кл.); (с заглавием: Если бы я был Дедом Морозом) **То я дарил** послушным детям подарки. **летал** на санях, **давал** подарки через окна, **украшал** елку (8; 2 кл.).

Эти варианты следует признать свидетельствами в пользу того, что в период становления формы сослагательного наклонения в детской речи сфера действия частицы *бы* велика: частица может обслуживать целые серии предикатов в *л*-форме моно- и полисубъектной структуры, в том числе сила частицы может распространяться из заголовка на весь текст, в то время как в литературном языке, по нормам, преимущественно на серии однородных предикатов.

В одном из сочинений, признанном не соответствующим теме, употреблена серия *л*-форм в значении реального прошлого, частица *бы* отсутствует: *Я с папой играла в Деда Мороза....* (8; 2 кл.).

2) форма настоящего времени на фоне сослагательного наклонения

Автор начинает писать текст в форме сослагательного наклонения и переходит на настоящего времени, развивая текст в форме настоящего времени или возвращаясь обратно к сослагательного наклонения: *Если бы я был Дедом Морозом. Тогда я бы маленьким детям дарил подарки на новый год. У меня **есть** моя помощница и дочка эта Снегурочка. Она **веселит** детей и радуется. Я со Снегурочкой **прихожу** к вам раз в году на Новый год подарками. У меня **есть** три сестры. Вьюга, метель, снегопад (8; 2 кл.); Если бы я был Дедом Морозом. Делал подарки. Упаковал их. **Разношу** их. **Проникаю** в дом. К детям. **Нахожу** елку (7; 1 кл.); **Я бы не паниковала, а бы видела**, что дети ведут плохо, **я бы им подарил** тетради и учебники, и еще я их **заМорозила** и у меня **есть** ресторан и кафе и я там **ем** мороженое, **пила** кофе с зефирками у меня **есть** театр и там **клоуны!** (8; 2 кл.); в рамках конструкции: *Если бы был Дедом Морозом, я **хочу**, чтобы у каждого были киндеры!* (8-2кл.).*

В примерах выше настоящее время имеет значение неактуальное, узуальное. У нас есть пример сочинения с элементами сюжетного развития текста и перехода к форме настоящего с перцептивной модальной рамкой, т. е. к настоящему актуальному: *Если б я был Дедом Морозом, я бы развезжал по миру на санях и увидя кого-то, остановился б и торжественно произнес: «С Новым годом тебя! С новым годом тебя! С Новым годом тебя! Везде и всегда!» И поехал бы дальше куда-то, и **вдруг вижу, что где-то там в саду дети кричат: «Дед Мороз, иди к нам»** и пошел я б в детский садик (8; 2кл.).*

Сочинение строится только на формах настоящего времени: *Я **Дед Мороз**, я **живу** на Северном полюсе. Я **дарю** подарки детям на Новый год. У меня **есть** борода, я **ношу** валенки и шубу. Я **плохим** детям **кладу** вместо подарков камни (8; 2 кл.); Я **Дед Мороз**, **живу** на юге и я **люблю** детям **раздавать** подарки каждому и я печенье и молочко я **люблю** и у меня **есть** сани и ослики и у меня **снегурочка** и **поздравляю** с Новым годом! (8; 2 кл.).*

3) форма будущего времени

На фоне форм сослагательного наклонения: в рамках конструкции и текста: *Я бы дарила хорошим детям подарки. А взрослым **буду оставлять** письма с пожеланиями (8; 2 кл.); Но плохим детям я тоже бы подарила подарок. Им для учебы! А другим подарок другой **подарю!** **Будет** праздник очень веселый! Я всем под елку их **положу** и ребята **будут рады!** Очень рады! Я подарки **спрячу** так, что их не найдут. А потом ребята их **найдут!!!!!!** (8; 2 кл.); Я бы делала подарки для детей и потом мои эльфы положили в волшебные сани, которые летают, подарки, я и полетела класть под елку детям подарки с моей снегурочкой, а перед этим я осыпала снегом все страну, чтобы было белым-бело, и очень красиво на окнах **нарисую** узоры (8; 2 кл.); Когда я **вырасту**, я мечтаю стать Дедом Морозом. **Я бы давала** детям подарки... У меня **был** свой ледяной дом (8; 2 кл.).*

Как видно из примеров, в тексте могут чередоваться формы сослагательного наклонения с *бы* и без *бы*, формы настоящего и будущего времени. Это склоняет думать, что сложная интеллектуальная семантика ирреальности (предположение, помышление о бытии в некоем другом мире, в других по отношению к обычной жизни обстоятельствах) не удерживается на протяжении текста и даже, иногда, конструкции; автор-ребенок облегчает мыслимую ситуацию – представляет ее как реально существующую (форма настоящего времени) или которая потенциально осуществится (форма будущего). Как известно, семантика будущего более всего из значений реальной модальности связана с ирреальностью, так как имеет потенциальное значение, хотя и мыслимое на линии реального времени, объединяющей прошлое, настоящее, будущее.

4) инфинитив

Инфинитив на фоне л-формы: ***Кидаться** снежками **лепить** снеговиков **строить** крепость с ребятами и дарил своим ребятам подарки (8; 2кл.); Я купил летающую машину. Еще купил дом в горах. Купил подводную лодку. **занимаются** бизнесом и **стать** миллионером. купил самолет, танки, войска, команду Спартака, военную базу, полное снаряжение, космолет **купить** (9; 3 кл.); Я бы играла с ними на катке. **Сочинять** для них стихи про зиму (9; 3 кл.). Текст в инфинитиве: **Раздать** подарки всем детям, мира, раздават падарки, любить, приносить радость детям в дом ра(до)сти (8; 2 кл.).*

Работы с инфинитивами немногочисленны, но крайне интересны. В синтаксисе, в отличие от морфологии, инфинитивы принято интерпретировать как форму, нагруженную модальными (ирреальными) значениями: потенциальности, волонтивности, долженствования. В анализируемых работах инфинитив и выступает в текстах, выражающих нерасчлененную, недифференцированную семантику ирреальности – это и мечта, и жизненный план, и представление себя в особых условиях.

Те же варианты модальности могут выражаться лексическими средствами:

*Я бы ездила на санях, в которые впрягли бы волшебных летающих оленей. Или летающих лошадок. У меня **могли б быть свои гномики** (8; 2 кл.)*

*Я бы хотела, чтоб все дети России были счастливыми и здоровыми, чтоб дети никого не обижали и их тоже никто не обижал. Чтоб в зиму всем животным и людям было хорошо. Я буду стараться, чтоб игрушки были самыми лучшими в мире (8-2кл.); Я бы хотел провести новый год в парке аттракционов; Если бы я был Дедом Морозом, я **хочу** много подарков и большую елку (8-2кл.); Если бы я был Дедом Морозом, я **бы хотел** летать на санках и развозить хорошим детям подарки и **не хотел** давать плохим детям и **хочу** принести всем радость (8; 2 кл.)*

*Если я была Дедом Морозом, тогда бы я исполняла желания детей, дарила подарки, а плохим детям, непослушным, ничего! Даже ни капельки. Но я **надеюсь**, что все дети послушные и добрые (8-2кл.); И я **надеюсь**, что Дед Мороз тоже так и сделает!!! (8-2кл.); Я **надеюсь**, что, получив подарки, они будут добрей (8л); Когда я вырасту, я **мечтаю** стать Дедом Морозом. Я бы давала... (8; 2 кл.)*

Вошедшие в роль Деда Мороза авторы могут выражать волюнтивное значение – в речевом акте, в повелительном наклонении: *Но я приношу хорошие игрушки, плохие не приношу... никогда **не деритесь**, а лучше сами друзьям **дарите** подарки (8; 2 кл.); Я пробираюсь тихо, чтоб меня никто не заметил, я ем печенье и молоко и оставляю детям радостные подарки. Дети, **ждите** меня, я буду следующей зимой, **пишите** мне письма (8; 2 кл.)*

5. Анализ материала показывает, что центральным вопросом в развитии текста и выборе глагольных форм для авторов-детей стал вопрос о категории лица, о возможности/ невозможности отождествиться с предлагаемым героем и, как следствие, с предлагаемой ситуацией. От (интуитивного, неосознанного) решения этого вопроса и зависело осознание себя как героя (формы 1-го лица, переход к настоящему и будущему времени), обращение к герою (формы 2-го л.), рассказ о герое (формы 3-го л.). Это означает, что, с одной стороны, мы увидели семантику сослагательного наклонения в становлении, с другой – открыли неоднозначность, усложненность Я в сослагательном наклонении: в Я сослагательного наклонения совмещается семантика 1-го и 3-го л. Для теоретической лингвистики могут быть также важны полученные данные о сосуществовании и взаимодействии и взаимозаменяемости в детской речи значений реальной и ирреальной модальности.

6. На базе анализа детской письменной речи, которая насыщена множественными вариантами сочетаний л-формы и бы и тем самым оттеняет потенциально корректные и некорректные употребления этой глагольной формы, могут быть по-новому сформулированы правила и рекомендации употребления формы сослагательного наклонения в литературном языке.

7. Данное исследование представляет лишь первый аналитический срез предоставленного сочинением материала. Изучение освоения сложных глагольных форм и их семантики в младшем школьном возрасте может быть продолжено на базе собранного материала.

А. Н. Радаева

Санкт-Петербург, Россия
radaeva-96@mail.ru

И. Балчюниене

Санкт-Петербург, Россия – Каунас, Литва
ingrida.balciuniene@vdu.lt

Усвоение склонения существительных детьми 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Усвоение родного языка является многоуровневым и многоэтапным процессом, который начинает реализовываться у детей уже на первом году их жизни. Так как морфология русского языка представляет собой сложную систему, в частности, из-за высокой флективности, усвоение всех ее составляющих является длительным и трудным процессом не только для детей с речевой патологией, но и для детей с нормальным речевым развитием. Тем не менее процессы и проблемы усвоения словоизменения у детей с речевой патологией в России изучена недостаточно глубоко. В связи с этим была создана и апробирована специальная методика – тест, позволяющий оценить степень усвоения системы склонения существительного русского языка.

ТУСС – Тест усвоения склонения существительных (Балчюниене, Радаева 2016) был создан на теоретической основе натуральной морфологии (Dressler, Karpf 1995) и позволяет оценить парадигматические возможности ребенка посредством использования слов и квазислов, а также его зону ближайшего развития. Основную группу исследования составляли дети пятилетнего возраста с ОНР-3 (20 чел.); контрольную группу составили их сверстники (20 чел.) с типичным речевым развитием.

При оценке усвоения разных парадигм склонения достоверные ($p \leq 0,05$) межгрупповые различия были выявлены только при склонении квазислов с непрозрачной нулевой флексией с основой на мягкий или шипящий согласный (слова, оканчивающиеся на -ь). Эта группа представляет собой самую сложную парадигму склонения с точки зрения натуральной морфологии. Оценка усвоения отдельных падежей выявила заметные трудности у детей основной группы, по сравнению с детьми контрольной группы ($p \leq 0,05$): детям было сложно подобрать правильные флексии родительного и винительного падежа для квазислов с нулевой флексией.

Следуя результатам исследования, можно утверждать, что дети с 5 лет с ОНР-3 уже не отличаются от сверстников с нормой речевого развития по усвоению так называемых простых парадигм склонения (представляемых словами (в том числе квазисловами) с прозрачными флексиями -а и -о), но

так называемые сложные парадигмы склонения, представляемые квазисловами с непрозрачной нулевой флексией, оканчивающиеся на письмо на -ь, еще создают определенные трудности.

Литература

Dressler W. U., Karpf A. The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language acquisition // *Yearbook of Morphology*. 1994. P. 99–122.

Балчюниене И., Радаева А. Н. ТУСС – Тест усвоения склонения существительных, 2016. На правах рукописи.

Е. И. Чиглова

Череповец, Россия

osminkinae@gmail.com

Соотношение местоименного и глагольного дейксиса в русскоязычном онтогенезе

В последние десятилетия в отечественной онтолингвистике появилось много исследовательских работ, посвященных усвоению детьми персонального дейксиса – элементов языка, содержащих указание на роль лица-участника коммуникативного акта. Иначе говоря, персональный дейксис находит формальное выражение в грамматической категории лица, которой в русском языке маркированы личные местоимения и личные глагольные формы. Таким образом, выделяется местоименный и глагольный дейксис.

Вопрос особенностей усвоения местоименного дейксиса в русском языке подробно рассматривался в работах Н. И. Лепской, Г. Р. Добровой, С. В. Краснощековой и др. В настоящем исследовании мы во многом опираемся на фундаментальный труд Г. Р. Добровой (2005). Большое значение для нас имеет также исследование особенностей усвоения глагольных категорий, в том числе категории лица, проведенное Н. В. Гагариной (2009).

В фокусе вышеназванных трудов находятся либо местоимения, либо глаголы, однако они объединены общим объектом исследования – в них исследуются элементы языка, маркированные категорией лица. Так, в исследовании Г. Р. Добровой мы можем найти информацию о глагольном дейксисе, а в исследовании Н. В. Гагариной получить представление об онтогенезе персонального дейксиса на примере усвоения детьми личных глагольных форм.

Мы предполагаем, что фокусировка внимания на совместном рассмотрении местоименного и глагольного дейксиса в рамках одного исследования может выявить некие особенности в стратегиях освоения русскоязычными детьми персонального дейксиса. К этой идее нас подтолкнули данные исследований на базе английского языка (Budwig 1985; Owen 2011; Tomasello 2006), которые при сопоставлении с данными отечественных

исследователей дали нам представление о разнице в стратегиях освоения персонального дейксиса в русском и английском языках. Так, русскоязычные дети начинают употреблять в речи личные местоимения в среднем на 5 месяцев позже, чем дети-англофоны (Owen 2011). По всей видимости, подобная разница объясняется особенностями русской и английской языковых систем. Русский язык, в отличие от английского, обладает богатой морфологией, вследствие чего, согласно С. Н. Цейтлин, русскоязычному ребенку приходится иметь дело с разветвленной системой флексий, в том числе и с личными глагольными окончаниями, в то время как задача, стоящая перед детьми-англофонами представляется менее сложной (Цейтлин 2000: 138–139).

Русские дети начинают употреблять в речи личные местоимения (в частности, «я») заметно позже, чем дети-англофоны. Однако исследователи заметили, что употребление местоимения в речи (даже ситуативно правильное) еще не говорит об его усвоенности (Доброва 2005: 104). Чтобы признать некое личное местоимение усвоенным (особенно это касается местоимений 1-го и 2-го лица), нужно рассматривать его в системе прочих личных местоимений, поскольку значение любого личного местоимения включает в себя противопоставление другому личному местоимению в этой системе. Так, невозможно говорить об усвоении «я» без усвоения «ты» (Там же: 140). А «я» и «ты», будучи дейктическими, противопоставлены личным местоимениям 3-го лица, основная функция которых – анафорическая (Вольф 1975: 6–7).

Итак, согласно исследователям, регулярное правильное употребление (и понимание) ребенком местоимений «я» и «ты» свидетельствует об усвоении этих местоимений, и даже об усвоении персонального дейксиса в целом. Следовательно, поскольку диада «я–ты» появляется (и затем регулярно используется) в речи детей, усваивающих английский язык в качестве родного, раньше, чем в речи русскоговорящих детей, логично предположить, что персональный дейксис маленький англичанин усваивает быстрее.

Стратегия усвоения персонального дейксиса в русском языке будет выглядеть несколько иначе, чем в английском. Так, возникает вопрос усвоения личных глагольных форм относительно соответствующих местоимений. Этот вопрос уже не раз затрагивался исследователями (Slobin 1985; Доброва 2005), и тем не менее нам представляется целесообразным остановиться на нем. Д. Слобин отмечал, что дети не склонны путать согласование существительного или местоимения с глагольной формой, вроде «я хочет» или «он делаю» (Slobin 1985). Отметим также, что данное замечание справедливо в основном для детей, усваивающих язык, который обладает высоким индексом синтетизма (как, например, русский). Г. Р. Доброва писала о том, что появление в речи русских детей личных глагольных форм 1-го лица единственного числа является, как правило, предвестником появления в ней местоимения «я» (Доброва 2005: 131–132).

Учитывая сказанное, мы осмелимся предположить, что наличие в системе русского языка личных глагольных форм оказывает влияние на стратегию усвоения персонального дейксиса русскими детьми: русские дети начинают не с личного местоимения, а с соответствующей глагольной формы, и глагольная форма может способствовать усвоению личного местоимения («подготавливать» его появление) (Там же). Следовательно, наличие личных глагольных форм будет не только усложнять освоение персонального дейксиса, но и в некотором роде способствовать ему.

Целью нашего исследования является определение роли структурных особенностей языка в онтогенезе персонального дейксиса.

В соответствии с указанной целью мы выделяем следующие задачи. Во-первых, мы должны фиксировать появление личных глагольных форм относительно соответствующих личных местоимений в речи отдельных детей. Во-вторых, мы должны сопоставить полученные данные по разным детям между собой, чтобы можно было сделать общие выводы.

Материалом нашего исследования послужили срезовые записи спонтанной речи двух детей – Феди и Вити. Используя методы сплошной выборки и лонгитюдного анализа, мы рассмотрели использование в их речи личных местоимений и личных глагольных форм.

Согласно исследованиям Н. В. Гагариной, с момента, когда количество глагольных форм в лексиконе ребенка начинает увеличиваться, наступает этап формопроизводства. На этом этапе сначала появляется оппозиция форм 3-го лица и форм повелительного наклонения. Далее появляются формы 1-го лица как оппозиция формам 3-го лица, и затем уже к ним «доставляются» формы 2-го лица (Гагарина 2009: 20–26). Согласно Г. Р. Добровой, первым личным местоимением, как правило, является «я», которое, как уже упоминалось выше, появляется примерно через 0,5 месяца (или больше) после возникновения соответствующих глагольных форм (Доброва 2005: 132). Местоимение же «ты» возникает в речи ребенка через непродолжительное время после появления «я» (в среднем через месяц) (Там же). Когда же появляются личные глагольные формы 2-го лица относительно местоимения «ты» – до, после или одновременно? На основе данных Н. В. Гагариной и Г. Р. Добровой, порядок усвоения дейктических элементов выглядит следующим образом: 1) формы императива, личные формы 3-го лица, 2) личные формы 1-го лица; 3) «я», 4) «ты»; 5) личные формы 2-го лица. Т. е. получается, что личные формы 2-го лица усваиваются позже всех.

Федя полностью вписывается в эту идеальную картину: в возрасте 2,2,25 у него появляются формы 3-го лица (императив уже имеется) («Мама идёт!»), в 2,2,28 – формы 1-го лица (1. Папа: «Что мы, писать, что ли, не умеем?» – Федя: «Меню!» 2. Бабушка: «Федя, пора идти домой!» – Федя: «Мой не чу!» (домой не хочу)). Примерно в это же время появляются формы 1-го лица множественного числа – 2,3,1 («Йена, дём!») (Лена, идём)). В 2,3,13 возникает «я» (именно форма именительного падежа как согласующаяся с личной глагольной формой) (Мама: *Давай я съем!* Федя: *Нет, я*). Далее замечены

личные местоимения 3-го лица – в 2,4,26 (Мама: *Покажи красную, Федя. Федя: Вот она!*). И, наконец, «ты» фиксируется в 2,5,22 («*Ена, ти де?*» (Лена, ты где?)). Личные глагольные формы появляются еще позже – в 2,6,16 («*Ти не победись!*»), множественное число – в 2,6,20 (Показывает: «*Видите?*»).

Следует сказать, что Федя – поздно заговоривший ребенок, первые звукоразличимые слова стали появляться примерно с 2-х лет, а первое двухсловное высказывание было зафиксировано в 2,2,3 («*Лем паль*» (Шлем упал)). Возможно, именно с этим связано то, что Федя практически никогда не употреблял глагольных форм 3-го лица, говоря о себе (в отличие от Вити), и вообще говорил о себе «Федя» редко, не было ни разу зафиксировано фраз вроде «Федя делает» и пр. Также редки случаи неправильного употребления «я» и «ты» (кроме: «*Мне – мне*» (делит конфеты, интонация, как в «Тебе – мне»)). Таким образом, получается, что появлению личных местоимений предшествует появление только форм 3-го и 1-го лица.

В речи Вити картина будет несколько иной. Следует отметить, что в дневниковых записях мамы Вити есть существенная пауза между возрастом 2,2,26 и 2,4,22. Сразу после этой паузы ребенок оказывается на этапе формообразования, когда у него в речи уже есть глагольные формы 3-го лица (*Стоит машинка, Киска лежит, отдыхает киска*). Сразу же фиксируются глагольные формы 2-го и 1-го лица (*Слышишь?, Не спишь?* (2,4,25), *Кто там, не знаю* (разговаривает сам с собой, 2,4,26)). Но по сравнению с глагольными формами 3-го лица эти примеры редки. В 2,5,0 появляется «к нам», но мама упоминает в записях, что у Вити уже ранее встречалась форма «ко мне». Далее мы встречаем личное местоимение «он» (*Вот он!* (про зонтик) (2,5,1), форма «за ним» (*Бычок за ним!* (2,5,2)) и «она» (*Вот она, машинка, вот она!* (2,5,2)). Здесь же встречается «у тебя» (*Мама, головка у тебя* (2,5,2)), при этом мама не комментирует это «у тебя» – видимо, оно встречается не в первый раз. В 2,5,5 мама упоминает, что Витя говорит ей «ты». Форма «я» появляется и сразу очень часто употребляется Витей в возрасте 2,7,7 (*Я хочу, я собираю, я тебя укачиваю*), до этого Витя имел обыкновение говорить о себе в 3 лице («*Мама, Витюшу возьмишь туда*» (2,5,2), *Витя оденется и поедет* (2,5,6) либо употреблять личные формы 1-го лица с продропом (гораздо реже) (*Рыбку покажу* (2,5,2), *не буду* (2,6,12)). Личное местоимение «ты» и его формы встречались до этого гораздо чаще (*Ты там?* (2,6,3), *Мама, тебе больно?* (2,6,4), *Мама, ты нарезала?* (2,6,10)). Интересно, что нет примеров «ты» с личными формами глаголов до момента появления формы «я». В момент появления «я» мы фиксируем и примеры «ты» с личными глагольными формами (*Мама, ты пишешь?* (2,7,7), *Ты ищешь?* (2,7,9)). В этот момент также заметно учащается употребление личных глагольных форм 1-го лица единственного числа (*я хочу, я тебя укачиваю, я промочу, не буду я* и т. д.).

Таким образом, Витя, как и Федя, начинает с форм 3-го лица. Однако в дальнейшем у Вити явно преобладает 2 лицо – как в местоимениях, так и в глагольных формах. При этом ребенок употребляет их правильно – контекст не даёт в этом сомневаться. Мы можем заметить, что появление

личных форм глагола слегка опережает появление личных местоимений, но в этот период частотность и тех, и других невелика. Однако с появлением «я» частотность местоимений во много раз увеличивается.

Сопоставим хронологию появления средств персонального дейксиса в речи обоих мальчиков. Сначала у обоих возникают глагольные формы 3-го лица, затем формы 1-го лица (у Вити и 2-го, а также «ты»), затем появление формы «я», появление «ты» (у Вити уже было) и, наконец, возникновение личных глагольных форм 2-го лица (у Вити – увеличение частотности). Таким образом, личные глагольные формы появляются немного раньше (особенно разница заметна у Феди), несмотря на разницу в последовательности усвоения личных местоимений и личных глагольных форм как средств персонального дейксиса. У обоих мальчиков появление диады местоимений «я–ты» является ступенью к окончательному усвоению категории лица.

.....

Литература

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

Гагарина Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2009.

Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса: личные местоимения и термины родства: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.

Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2000.

Budwig N. Me, my and name: children's early systematization of form meaning and functions in talk about the self // Papers and reports on child language development. Stanford. 1985. № 24. P. 30–38.

Owens R. E. Jr. Development of pronouns / Pearson Allyn Bacon Prentice Hall, 2011.

Slobin D. Crosslinguistic evidence for the language-making capacity // The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2: Theoretical issues. Hillsdale, NJ, 1985.

Tomasello M. Acquiring Linguistic Constructions in Siegler and Kuhn // Handbook of Child Psychology: Cognitive Development. 2006

ОСВОЕНИЕ РУССКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ

Е. Дизер

Вюрцбург, Германия

elena.dieser@uni-wuerzburg.de

«Das Reichtum» или «Последний этап – он трудный самый»: об освоении грамматической категории рода в немецком языке детьми-билингвами¹

1. Введение

Отношение к детскому билингвизму за последние несколько десятилетий (конец XX – начало XXI века) кардинально изменилось. Еще в середине XX века к нему относились настороженно. Даже в бинациональных семьях детей часто воспитывали одноязычными, опасаясь, что иначе у них не будет ни одного родного языка (ситуация так называемого двойного семилингвизма или полуязычия). В последние годы, напротив, детский билингвизм языковедами весьма поощряется. Считается, что языковое развитие у двух- или трехязычных детей в каждом из языков практически не должно отличаться от языкового развития ребенка-монолингва. (Meisel 2007 и др.). Кроме того, полагают, что детское двуязычие способствует более легкому и совершенному овладению другими иностранными языками (Nitsch 2007 и др.).

Автор настоящего исследования также не собирается ставить под сомнение положительное влияние билингвизма на развитие ребенка. Особенно заметны преимущества детского билингвизма при освоении фонетики. За небольшими исключениями взрослым не удается избавиться от акцента в иностранном языке, дети-билингвы же часто овладевают произношением носителей языка в обоих языках. Но как обстоит дело с грамматикой? На данный вопрос постарается ответить настоящая статья на материале освоения категории рода в немецком языке.

Почему была выбрана именно эта категория? Потому что она является при обучении немецкому как иностранному одной из самых сложных: много правил и много исключений из них. Как же с этой проблемой справляются дети-билингвы?

¹ Мне бы хотелось воспользоваться представившейся возможностью и от всего сердца поздравить Стеллу Наумовну Цейтлин с юбилеем и поблагодарить за огромную поддержку.

2. Практический материал

Практической базой исследования является тест, направленный на изучение освоения категории рода в немецком языке. В исследовании приняли участие более 180 монолингвальных и билингвальных детей и взрослых с различными родными языками, причем некоторым из этих языков грамматическая категория рода не свойственна. Наибольшей по численности являлась группа детей-билингвов (в возрасте от 3 до 16 лет), которые выросли с русским и немецким языками (как первичный тип билингвизма, так и вторичный). Развитие категории рода у данной группы находилось в центре внимания исследования. Данные других участников эксперимента, например немецких монолингвов (детей и взрослых), взрослых русско-немецких билингвов, а также билингвов с родным или со вторым родным языком японским, английским или турецким, были привлечены прежде всего в сравнительных целях. Во время теста испытуемых просили определить родовую принадлежность как существующих немецких существительных, так и псевдослов. Некоторые из выбранных примеров в обоих списках содержали формальные маркеры принадлежности к определенному роду.

3. Результаты исследования

Анализ обработанных данных показал, что русско-немецкие билингвы, осваивая родовую принадлежность немецких существительных не надеются на «окончания» слов, как в русском. Они запоминают родовую принадлежность слова в рамках *distributional (rote) learning* (Bewer 2004), как поступают в большинстве случаев и немецкоязычные монолингвы. Однако можно заметить, что для определения рода в псевдо-словах русско-немецкие дети-билингвы, в отличие от их сверстников немецкоязычных монолингвов, намного больше обращали внимание на формальную родовую маркировку немецких существительных. Данная особенность является следствием владения русским языком и не была отмечена у детей-билингвов со вторым родным японским или турецким.

Что же касается взрослых участников, то все они, независимо от родного или второго родного языков, ориентировались при определении рода псевдослов на формальные показатели. Разница между русско-немецкими детьми-билингвами и взрослыми состояла преимущественно в том, что дети учитывали формальную маркировку только в псевдословах, но не в реально существующих, а взрослые в обеих группах слов. По данной причине у взрослых при определении рода наблюдалось гораздо большее число ошибок: взрослые не учитывали исключения из правил, а их в грамматической системе рода немецкого языка много.

Но существует ли разница при определении рода немецких существительных между детьми-билингвами и детьми-монолингвами? В определенной степени, да. Количество ошибок у билингвов примерно такое же, как у более младших монолингвов. Тип ошибок в основном совпадает. Но если у монолингвов начиная с 12–14 лет практически не встречается ошибок при определении рода существительных, не имеющих родовой

вариантности, то некоторые билингвы сохраняют ошибки и во взрослом возрасте, хотя и в небольшом количестве.

Почему у некоторых билингвов развитие грамматической категории рода «замораживается» еще до полного усвоения нормы? Что мешает последнему завершительному этапу? Возможно, недостаточное количество инпута? А возможно, возрастное отставание: освоение данной категории не успевает завершиться до смены типа освоения языка с «детского», целостного на «взрослый», аналитичекий?

Необходимо добавить, что группа детей-билингвов весьма гетерогенна. Некоторые дети-билингвы опережают в освоении категории рода детей-монолингвов в обоих языках.

Литература

Bewer F. Der Erwerb des Artikels als Genusanzeiger im deutschen Erstspracherwerb // ZAS-Papers in Linguistics. 2004. № 33. P. 87–140.

Meisel J. M. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn // Anstatt T. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, 2007. P. 93–113.

Nitsch C. Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive // Anstatt T. (Hrsg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen, 2007. P. 47–68.

Е. Ю. Протасова

Хельсинки, Финляндия

ekaterina.protassova@helsinki.fi

Н. М. Родина

Москва, Россия

nataliarodina@yandex.ru

Овладение множественным числом у монолингвов и финско-русских билингвов

Онтолингвистика много исследовала процесс овладения категорией числа. А. Н. Гвоздев (1961: 375–378) настаивал на первичности единственного числа перед множественным и числа как морфологической категории, осваиваемой детьми, а также отмечал совместное употребление чисел одного и того же существительного. При этом осваивались разные парадигмы, хотя в постановке ударения и чередованиях возникали искажения по принципу сверхгенерализации (невыпадение беглого О, неверное образование формы единственного или множественного числа). Наряду с ними

«задерживались» некоторые лепетные формы, неверно согласованные в числе. Формы типа *картошки, горохи, малины, сахарки, шерсти, тряпья, еды* употреблялись до 8 лет. С. Н. Цейтлин (2000: 92–97) отмечает, что в спонтанной речи ребенка многие формы мн. ч. появляются вначале как замороженные, когда они частотны в общении с ребенком. Трудности вызывают собирательные существительные, расчлененная и совокупная множественность, существительные, называющие парно- и сложносоставные предметы. Дети осваивают словообразовательные способы выражения единичности наряду со словоизменительными. Действует тенденция к выравниванию парадигмы. Лексическое и морфологическое выражение множественности возникает одновременно. Ю. П. Князев (2007: 88–90) говорит об особой окрашенности нетипичных форм числа во взрослой речи. Н. В. Гагарина и М. Д. Воейкова описывают оппозиции категорий и разницу в овладении выпуклыми и невыраженными формами (Gagarina, Voeikova 2009).

Обучение различению множественности / единичности идет вне зависимости от использования окончаний мн. ч. через конструкцию «много чего?», предполагающую употребление формы родительного падежа мн. ч. вместо обозначения рода: «Где один/одна/одно...?», и даже просто именительного падеж мн. ч., например, «Где одни ножницы? А где много ножниц?». Ребенку показывают и единичные предметы, и предметы, представленные множеством объектов, при этом называя много предметов (ягод) в единственном числе (красная малина), а один предмет – во множественном (ср. в московском диалекте: «Это твои прыгалки» (петерб. *скакалка*)). Вырабатывается умение превращать множественное число в единственное и наоборот, и эта способность входит в компетенцию взрослого носителя языка: при случае он допускает подобные образования в своей речи.

В финском языке, агглютинирующем и синтетическом, деривационные суффиксы и флексии присоединяются к корню. Падежные показатели в единственном и множественном в принципе одинаковы, но меняется основа, в особенности в генитиве и иллативе, а частично и в партитиве (Nakulinen et al. 2004: 109). Достаточно регулярно номинатив множественного образуется при помощи показателя *-t*, но основную тяжесть передачи значения множественности несет на себе суффикс *-i/-j-*, который участвует в склонении. Как показывают К. Лаало и Й. Тойвайнен, в овладении языком показатели числа и падежа часто сливаются, причем номинатив множественного числа противопоставлен косвенным падежам, но совершенно необязательно, что именно номинатив окажется первым усвоенным падежом для обозначения множественности. Это происходит потому, что при описании множества предметов часто используется партитив, а вот с ним глагол может согласовываться в ед. ч. и во мн. ч. в зависимости от того, важно ли, какое именно число предметов обозначено или существенно просто наличие этих предметов (Laalo 2009, Toivainen 1980). Финны, изучающие русский язык, испытывают определенные сложности в выражении числа. Их

ошибки связаны с заменой номинатива партитивом, использованием смыслового, а не грамматического согласования, недоосвоенностью принципов выражения множественности при числительных. Двужычные нередко ошибаются при опознании некоторых форм типа *pluralia tantum* или воспринимают генитив как номинатив (Mustajoki 1992). Некоторая часть этих ошибок встречается и у взрослых билингвов (Власова 2017). Особенности подобного развития у монолингвов описаны в (Kornishova 2010).

Обратимся к ситуации двуязычия. В долгосрочном исследовании, осуществляемом под руководством профессора М. Шварц (Хайфа, Израиль), изучалось то, как русский усваивается вместе с каким-то другим языком, и сопоставлялось развитие грамматических категорий у монолингвов и билингвов. Методика проведения эксперимента была разработана Л. Шварц и М. Минков совместно с М. Полински и Е. Дизер, а затем применена с англо-русскими, иврито-русскими и немецко-русскими билингвами. Детям предлагалось дополнить короткие реплики взрослого, глядя на демонстрацию картинок в компьютере, например: «Здесь сидит мишка, а здесь сидят ...», ребенок дополняет: «*мишки*»; или: «Здесь лежит яйцо, а здесь лежат...» – «*яйца*». Среди стимулов были изображения, обозначаемые словами трех родов, *singularia* и *pluralia tantum*, а также включавшие различные способы описания собирательности / единичности, которые должны были вызвать определенные сложности у детей. Тестировались дети 2,6–7 лет, в Хельсинки 38 детей (ФР) были существенно младше, чем 38 детей (РД) в Москве.

Общие варианты, произносимые вопреки ожидаемому результату «*мишки*», *это много мишек / медведи*, у РД также *мишатки / медвежата*, всего нестандартных ответов 27%. У ФР встретились варианты *мишка, пять мишек*, неверное ударение *мишкí* и неверное произнесение *мышки*, нестандартных ответов 24%. Вместо мн.ч. «картины» говорилось *картинки* обеими группами, РД произносили *много картин*, а ФР ед.ч. и *картинки*. Процентное соотношение не так важно, потому что в Хельсинки дети существенно младше, чем в Москве, однако заметно, что в обоих случаях преобладают общие тенденции к отклонению от ожидаемого ответа (употребление конструкции со словом *много* в первом случае и употребление диминутива во втором), а настоящие ошибки несущественны, хотя их больше у билингвов.

Мало ошибок было в следующих формах. «*Мальчики*» были названы преимущественно правильно в обеих группах, у РД несколько раз встретилась форма *мальчишки*, у ФР ед.ч. и *головы*. «*Машины*» были названы в обеих группах *машинки*, у ФР в ед. ч., подавляющее большинство ответов правильные. При ожидаемом «*куклы*» получено общее отклонение *много кукол*, у РД *куколки*, у ФР *кукли* и ед.ч. Для формы «*девочки*» только у билингвов альтернативой было ед. ч., *много девочкáф, дéвики*. Вместо «*стаканы*» ФР употребляли ед.ч., *стаканчики, три стакана*. В простом варианте «*барабаны*» только билингвы предложили ед.ч., *барабанí* и *барабанчики*.

Общие неверные варианты к «руки» – *руки́, ручки*, у РД *много рук*, у ФР ед.ч., *много рукаф / рукей, руках*. «Кошки» были названы *коты* в обеих группах, РД употребляли *котята, котёнки*, ФР ед.ч., *кошечки, кисы, киски, окошки*.

Такая легкая для усвоения форма, как «лампы», все же вызвала общие ошибки типа *лампочки* и *ламп*, у билингвов еще ед. ч., *много ламп, лампки*. В обеих группах на стимул «книжки» было много ответов *книжки*, а у ФР еще и ед.ч. и фонетически искаженные *кинжи* и *книгы́*. Несмотря на частотность, затруднения вызвала форма «дома»; кроме ед. ч. у билингвов, все отступления от ожидаемого были общими: *домики, дома́, домы́, доми*. Разительный контраст был в назывании стимула «стулья», общие отступления были *стулы́, стульчики, стул(ь)ки*, но почти все монолингвы употребляли правильную форму, в то время как у билингвов доминировала неправильная *стулы*, а еще встретились *стулики, много стулы́, столы*. Примерно так же, чуть лучше, распределились ответы на «носы»: общие *носы, носики*, у билингвов много ошибок, а еще варианты ед. ч. и *носа́*. Для мн. ч. «мячи» предлагались варианты *мячики* в обеих группах, у РД *много мячей / мячиков*, у ФР ед.ч. и *мячи*.

Вместо «ослы» общие девиации были *осёлы, ослики*, у РД *осёлы, осёлки, ослята, осёлья*, ошибались в основном младшие, у ФР встретились ед.ч., *осилы́, осли́, осла́, осельчики, ослы́*. Вместо формы «рты» было много общих отклонений: ед.ч., *роты, роты́, ротики*, у РД *арты, улыбки*, у ФР *зубки*.

Трудным был средний род, но не слово «яблоку», в основном правильно произнесенное, для которого общим особенным вариантом были *яблочки*, а у ФР еще ед. ч., *много яблока / яблокаф, ябыки́*. На стимул «колёса» общими девиациями были *колесы́, колёсики, колёсы*, у РД еще *колёсы*, у ФР ед.ч., *колесу́*. В случае словоформы «яйца» общими ошибками были *яйцы́, яйца́, яички, яйцо*, у РД: *яйцы́, яиц, много яиц, ёйцы*. У ФР: *много яйцов, много яйц, много яичков, яйцаки*. Ошибок у билингвов значительно больше, чем у монолингвов. При стандартном варианте «окна» обнаружены общие отклоняющиеся варианты *окны́, о́кны, окошки*, у РД *много окон*, у ФР ед.ч., *окни́, откны́, окны́ф, акны*. В случае существительного «вёдра» общие ошибки ед.ч., *вёдры, ведры́, ведёрки*, монолингвы предложили еще *много вёдер*. У билингвов вариативность больше: *ведро́в, много ведро́в, ведро́н, ведру, ведра́, ведра, ведрочки, вдера́, вдеры, видры*, т.е. смешивается больше разных парадигм. Кроме формы «деревья», обе группы употребляли *дерева́, дёрева, деревы́, деревы*, монолингвы образовывали формы *деревы́, дервы́, деревца*. У билингвов встретились ед. ч., *дёрвы, деревы́, дереву́* и *много дерева*. С возрастом количество ошибок уменьшается. Одинаково сложной для обеих групп была форма «сердца». Общие неверные варианты *сердцы́, сердцы́, сердца́, сердечки*, у РД *сердцецы*, у ФР ед.ч., *сердц*.

Образование названий детенышей является формой, активно тренируемой в русском детском саду; возможно, этих занятий не хватило билингвам. При стимуле к форме «котята» общий девиантный ответ *котёнки*, реже *котята́*, монолингвы отвечали в половине случаев правильно,

но предлагали еще и *кошки*, а у билингов преобладала форма *котёнки*, а еще они дали реакции ед. ч., *котятки, котёночки, котёнаки, котёны, КОтИки, котОнки, чёрные, малыш*. Аналогичным образом были сложны формы «утята» (общие: *утёнки*, РД: *утки, много утёнков*, ФР: ед.ч., *утятки, утётки, маленькие утки, утёнКИ*). «Телята»: общие варианты *телёнки, коровки*, у РД *теляты*, у ФР *корова/-ы, муу, телятки, два телёнка, телёнаки, мама корова – папа корова – телёнки*. Если в ед. ч. «щенок», то во мн.ч. встречаем в обеих группах *щенки, щенята, щеночки*, а у ФР еще ед.ч., *собака/-и, щенятки, щеняты, щеночки, щенёнки*. Собственно говоря, некоторые варианты не являются ошибочными, другие, играя с языком, могут употребить и взрослые.

Вызвали большие трудности супплетивные формы. Вместо «люди» в обеих группах преобладал вариант *человеки* и встречался *человечки*. РД говорили также *много людей*, а ФР употребляли ед.ч. и единожды форму *человеки*. Вместо ожидаемого «дети» (много у монолингвов) встретились также общие *ребята, ребёнки* (последняя форма преобладает у билингов), *ребятишки, мальчики*; у РД также *мальши, ребята*, у ФР *детки, девочки, девчонки, друзья его, люди, мужики, человеки, ребёнаки*.

Было много отказов назвать изображение «виноградина» (предлагались варианты общие *виноград, винограды*, РД *вишня, ягодка, ягода, ягода виноград*, ФР *яблоко, яблочко, вишенка; один большой виноград, а один маленький*). При предъявлении стимула «виноградины» получены общие реакции *виноград, винограды, вишенки*, РД: *вишни, винограды, три ягоды, ягоды, много винограда, ягодки, ягодки виноград, много винограда, ФР три винограда*. На «виноград» получены общие описания *винограды, гроздь винограда*, от РД *ягоды, гранат, красная смородина, гроздь / ветка винограда, большой виноград*, а от ФР *ягодки, рябина, виноградина/-ы, много винограда/-ов*. Вероятно, если бы первым был последний стимул, то распределение ответов было бы иным. Здесь как бы произошло самообучение: взрослый не исправил неверный вариант, а от него образовывались и другие неверные. Похожим был случай, когда вначале на фотографии давалась одна картофелина, затем три, а потом много. Обычный ответ в первом случае *картошка*, во втором *картошка/-и*, у РД еще *картофель, картофели, картошинки*, у ФР вариант *три картошки*, в третьем *картошка/-и* или *много картошек*, у РД *много картошки, куча картошек, камушки, орехи*, у ФР *картоши, свёклы*.

Когда в ед. ч. стимулом был «мёд», изображение нескольких банок с мёдом стимулировало появление ед.ч., *мёды, меды, много мёдов* в обеих группах, у РД также *банки мёда, банки с мёдом, тоже мёд, мёд тоже, много мёда, мёда*, а у ФР *мёдики, мёди*. Несчетное слово «масло» во мн. ч. имеет другое значение. В реакциях преобладали ед. ч., *ма́слы*, у РД были также *много масла, тарелки с маслом, масленница, маслины*, а у ФР единожды употреблено *кушать*. Важно, что дети не действовали по шаблону, а искали нестандартные варианты.

В случае «очки» и «ножницы» вначале показывали много предметов, а потом нужно было назвать один. Представлены в основном правильные

варианты, в обеих группах встретились *очка́, ножнички, ножница* (часто у ФР, даже *одна ножница*), у РД *очо́к*, а также подчеркивание: *всё/тоже/просто/одни*, у ФР *один очик, очоки, очко́*.

Дети, как и ожидалось, испытывали дискомфорт в сложных случаях, что, в частности, выражалось в паузах и неуверенных ответах, в подборе правильной формы (тогда первые варианты ответа могли быть неверными). Качество изображения влияло на интерпретацию. Формы с диминутивами не воспринимались детьми как образованные от другой основы. Этому можно найти объяснение и в реальной жизни: факты разговорной речи свидетельствуют, что диминутивы часто употребляются достаточно активно наряду с исходными формами и не несут дополнительной смысловой нагрузки, а иногда, напротив, они являются более обычными, чем нейтральные формы, которые в этой паре служат как бы аугментативами. Только билингвы употребляли ед.ч. вместо мн.ч. и не всегда знали, как построить форму мн.ч. Общие ошибки могли быть более частотными. Очевидно, что только в самых простых случаях дошкольники справляются с называнием предметов во мн.ч. в целом без ошибок, многие формы трудны и монолингвам. Эксперимент оказался достаточно эффективным способом выявить модели переходов между ед.ч. и мн.ч. существительных разных типов.

Литература

Власова Е. От вариативности к ошибкам: особенности согласования по числу в сочинениях финских студентов-билингвов // Никунласси А., Протасова Е. (ред.) Многоязычие и семья. Берлин, 2017. С. 184–192.

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

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

Hakulinen A., Vilkuna M., Korhonen R., Koivisto V., Heinonen T.R., Alho I. Iso suomen kielioppi. Helsinki, 2004.

Laalo K. The acquisition of case and plural in Finnish // Stephany U., Voeikova M.D. (eds.) Development of nominal inflection in first language acquisition: a cross-linguistic perspective. Berlin, 2009. P. 49–90.

Mustajoki A. (toim.) Наши ошибки. Venäjän kielen virheraportti. Helsinki, 1992.

Gagarina N., Voeikova M.D. Acquisition of case and number in Russian // Stephany U., Voeikova M.D. (eds.) Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-linguistic Perspective. Berlin: Walter de Gruyter, 2009. P. 179–216.

Kornishova D. First language Acquisition of Russian Numeral Expressions. Colchester, 2010.

Toivainen J. Inflectional Affixes Used by Finnish-Speaking Children Aged 1–3 Years. Helsinki, 1980.

Н. Рингблом

Стокгольм, Швеция

natasha.ringblom@slav.su.se

С. В. Краснощекова

Санкт-Петербург, Россия

ndhito@mail.ru

Е. В. Галкина

Санкт-Петербург, Россия

dinomama@yandex.ru

Предложно-падежные конструкции в речи русско-голландских и русско-шведских билингвов и в речи студентов, изучающих русский язык как иностранный¹

1. Введение. В данной работе мы (1) рассмотрим особенности, которыми обладают предложно-падежные конструкции в русском языке двуязычных детей в Швеции и Голландии с нормальным речевым развитием и (2) попытаемся объяснить причину возникновения наблюдаемых нами явлений. Материал для исследования был собран с помощью специально-го инструмента для сбора нарративов MAIN (Gagarina et al. 2015), где детям были предложены два рассказа для пересказа и два рассказа для самостоятельно созданной истории по картинкам (20 рассказов русско-нидерландских билингвов, 25 рассказов русскоязычных монолингвов и 22 рассказа русско-шведских билингвов).

Как отмечает С. Н. Цейтлин, ошибки являются неизбежными при освоении языка и характерны для любой промежуточной грамматики. Однако основная часть ошибок инофонов не совпадает с ошибками детей, осваивающих русский язык как родной (Цейтлин 2015: 518). С. Н. Цейтлин объясняет возникновение этих ошибок различием стратегий освоения языка как первого или как второго. Среди основных стратегий выделяются *генерализация*, *имитация*, *симплификация* и *трансфер* (Там же: 519). Чаще всего трансфер, который характерен только при формировании двуязычия, считается одной из основных причин ошибок двуязычных детей. Мы же основной причиной ошибок считаем симплификацию, то есть стремление ребенка к упрощению языковых явлений.

Что касается *генерализации*, охватывающей все аспекты языка, мы полагаем, что для ребенка, осваивающего русский язык как один из родных,

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка» и Åke Wiberg Foundation.

также характерна генерализация явлений, существующих в двух языках, например, в русском и шведском (или в русском и голландском). Ребенок слышит все многообразие форм в инпуте и старается обобщить лингвистический материал и выстроить свои собственные правила. В конечном итоге, когда для двухлетнего билингва наступает время открыть для себя морфологию, ему необходимо намного больше времени, чем для русскоязычного ребенка-монолингва. Некоторые дети вообще не приступают к конструированию двухсловных фраз до тех пор, пока не освоят морфологии. В таком случае, не усвоив морфологических категорий, ребенок вынужден достраивать их самостоятельно или просто заимствовать их из своего доминантного языка. Это в свою очередь ведет либо к употреблению замороженных форм в течение более длительного времени, чем у одноязычного ребенка (особенно если доминантный язык имеет бедную морфологию), либо к употреблению падежей по «принципу любой граммемы».

2. О трудностях освоения падежей в русском языке. Освоение русских падежных форм обычно сопряжено со многими трудностями как для инофонов, так и для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Во-первых, каждый из шести падежей обладает большим семантическим потенциалом. Во-вторых, при сочетании с предлогами падежные формы начинают выражать еще большее количество дополнительных значений (подробное описание этих трудностей см. (Цейтлин 2013)).

Как в любом флективном языке, русские окончания имен кумулятивно выражают грамматические значения падежа, числа, рода. Парадигмы включают значительное количество омонимичных форм: ср. *матери* – род. п., дат. п. ед.ч., им. п. мн. ч. и т. д. Одна и та же флексия используется для маркирования разных падежей в разных склонениях: -у в *другу* – дат. п., -у в *книгу* – вин. п. (Шведова 1980: 473). В формах вин. п. муж. р. и мн. ч. дополнительно выражается значение одушевленности/неодушевленности (*вижу дом / вижу друга*). Кроме того, каждый падеж обладает разнородным набором функций и может быть использован в различных синтаксических структурах: им. п. – функция субъекта предикативного признака, номинативная, вокативная и др.; род. п. – род. п. количества, род. п. при отрицании и т. д. (Золотова 2006).

Для детей, осваивающих русский язык как родной, предложно-падежные конструкции обычно не составляют особых трудностей. Так, к трем годам ребенок может достаточно свободно конструировать словоформы на основе извлеченных из инпута и переработанных правил. В речи русскоязычных детей после трех лет практически не встречается случаев замены одной падежной формы другой. Причина этого, согласно С. Н. Цейтлин (2011), заключается в том, что для ребенка, осваивающего русский язык в качестве родного, при освоении предложно-падежных конструкций наименьшей оперативной единицей является субстантивная синтаксема (Золотова 2006) как носитель определенных семантических и структурных функций, морфологическим каркасом которой служит жесткая связь предлога с падежом. Эта связь формируется под влиянием получаемого языкового инпута

и закрепляется в языковом сознании ребенка еще в раннем возрасте, когда освоение речи происходит на неосознанном уровне (Цейтлин, Абабкова 2012; Цейтлин 2009; Гвоздев 1961, Воейкова 2011).

Трудности в усвоении предложно-падежных конструкций распространяются на детей-билингвов, для которых русский является родным, однако не доминантным языком (Полинская 2010; Пеетерс-Подгаевская, Дорофеева 2013; Менг, Протасова 2011; Маурер 2014, Протасова, Родина 2005; Ringblom 2012).

3. Анализ и результаты. В ходе анализа было обнаружено, что «ошибки» в речи билингвов очень неоднородны и обладают большой *вариативностью*. Среди них есть «обычные» ошибки детского сверхгенерализованного типа *маленьких птичкаф* и ошибки, свойственные детям, изучающим русский язык как иностранный. Были обнаружены как лексические, так и морфологические и синтаксические отклонения от норм русского языка: в согласовании существительных и прилагательных в роде, числе и падеже, в построении количественных сочетаний с числительными, в использовании местоимений, «замороженного» инфинитива и т. д. Генерализация также была характерна для наших информантов, но, по причине трансфера из доминантного языка, им была свойственна как генерализация из русского, так и из доминантного (шведского или голландского) языков. Симплификация, таким образом, может также возникать как генерализация по двум языкам и является по сути трансфером. Приведем несколько примеров из речи русско-нидерландских (РН) детей и русско-шведских (РШ) детей 5–7-летнего возраста.

(1) использование им. п. вместо род. п.: *Кушать для этих маленьких птички (принести «еду для этих маленьких птичек») РН*

(2) отсутствие предлогов: *Он схватил (за) хвост кошку. Птица сядет (на) дереву РН;*

(3) использование вин. п. вместо предл. п.: *Птичка жила об дерево (жила на дереве)*

(4) использование дат. п. вместо предл. п.: *Сидит птичка с маленьким деткам [сидит птичка с маленькими детками]. Обратите также внимание на использование единственного числа с прилагательным «маленький» вместо множественного «с маленькими» РН;*

(5) использование предл. п. вместо род. п.: *Киса бежать на собачке [бежит от собачки]. РН;*

(6) использование предл. п. вместо вин. п.: *Кот налез на дереве [на дереве]. РН;*

(7) использование твор. п. вместо вин. п.: *и она с кошкой с хвостой так тянула [кошку за хвост] РН;*

(8) использование предл. п. вместо дат. п.: *Она хотела кушать давать на маленьких птичках [маленьким птичкам]. РН;*

(9) использование им. п. вместо предл. п. (а также м.р. вместо ж.р.): *Она был за дерево [она была на дереве]. РШ;*

(10) использование дат. п. вместо вин. п.: *Она съел овечке [она съела овечку].* РШ.

Как отмечает С. Н. Цейтлин (2009), случаи замены одного косвенного падежа другим совершенно не характерны для речи русскоязычного ребенка. Русскоязычные дети (в отличие от инофонов) довольно рано начинают конструировать правильную падежную форму. Аграмматичная речь не является типичной для русскоязычного ребенка, так как у детей, осваивающих языки со сложной морфологией, уже на ранних стадиях вырабатывается определенная тренированность мышления, которая позволяет им овладеть этими навыками в короткий срок (Мечковская 2013). Возможно, у двуязычных детей такой тренированности мышления не возникает, если шведский и голландский языки являются доминантными. Двуязычный ребенок не ищет морфологические маркеры в русском языке, он пытается создать свою собственную морфологию при помощи элементов шведского и голландского языков.

Неразграничение рода и падежа тоже является одним из примеров морфологической симплификации, встречающейся у наших информантов (примеры 9 и 10). При этом всю имеющуюся вариативность языковой системы русского языка ребенок распространяет еще и на свой доминантный язык, что делает вариативность его речи и количество ошибок (инноваций) в ней еще больше.

В речи взрослых инофонов, изучающих русский язык в России в университете, были обнаружены ошибки в предложно-падежных конструкциях, которые можно объяснить влиянием двух стратегий. В первую очередь – стратегией симплификации. В учебной среде она проявляется в том, что информант использует начальную (словарную, выученную) форму слова вместо косвенной – форму им. п. ед. ч. существительных, им. пад. ед. ч. муж. р. прилагательных:

(11) *Каждым утром кошка идет видеть ее бабочка [бабочку]* – использована начальная форма им. п.;

(12) *Когда кошка играл увидел бабочка сидит на куст.*

Вторую обнаруженную стратегию взрослых инофонов мы назвали «стратегией любой граммемы». Информант оперирует формами хаотично, в каждом контексте используя ту, которая первой всплывает в памяти, причем форма может оказаться как правильной, так и неправильной грамматически.

(13) *Кошка видели веселый [вм. веселого] мальчики [вм. мальчика] который он был с рыбы [вм. с рыбой].*

В этом примере мы видим, что студент уже усвоил оппозицию между окончанием именительного и косвенных падежей. На данной стадии языкового развития студент (инофон) уже не будет употреблять «голый инфинитив», как это часто будет делать ребенок, у которого доминантным языком является шведский или голландский и который еще не открыл для себя существование морфологии в русском языке. По причине

доминантности аналитического языка ребенок на определенном этапе своего развития просто не будет замечать наличие падежных окончаний в русском языке и будет использовать конструкции, характерные для его доминантного языка:

(14) *Он думал, что может достать мышка* (им. п. вместо вин. п.).

Похожая тенденция наблюдается и у шведских студентов, изучающих русский язык как иностранный в Швеции. Более продвинутые студенты делали все меньше ошибок в выборе предложно-падежных конструкций и совсем не использовали «голого инфинитива» (*bare infinitive*):

(15) *Кот смотрит на бабочку. Она летает от кота и он старается пригнать на ней. Кот станется рядом с кустом и заметит рыбу в ведре. Он подойдет к ведру и возмзит рыбу из ведра. Потом кот начнет есть эту рыбу, которую ловил его хозяин;*

(16) *Умный коть увидел бабочку и начал ее гонить. Бабочка летила к малчику и он пугался. В ресутате этого его шар упал в воду. Когда малчик старался спасти шар, украс умний кот его рыбу. Значит, это было хорошо что кот вначала не ловил бабочку!*

Было отмечено, что «стратегия любой граммеы» характерна в основном для носителей языков без падежей (китайский, португальский, разговорный арабский) и может быть связана с непониманием семантико-грамматического принципа формирования русской падежной парадигмы. В частных беседах от студентов были получены высказывания типа: «Зачем в русском языке падежи? По-арабски мы говорим без падежей и все понимаем»; «Не понимаю, какая разница между *сестре, сестру, сестры* — зачем так много форм?». Сочетание двух стратегий приводит к большому числу ошибочных форм в речи взрослых инофонов. При этом замороженные падежные формы и предложно-падежные конструкции в их речи практически не обнаружены.

Возможно, у двуязычного ребенка, доминантным языком которого будет язык с богатой морфологией, стадия голго инфинитива пройдет намного быстрее, чем у ребенка, у которого родным языком будет язык с бедной морфологией. Мы разделяем мнение Пиннемана и его коллег (Pienemann et al. 2005) о том, что определенный родной (или в данном случае доминантный) язык может повлиять на скорость усвоения той или иной категории, однако не может повлиять на сам порядок усвоения грамматических категорий. Для таких детей (как и для студентов, изучающих русский язык как иностранный) тоже может быть характерна «стратегия любой граммеы», описанная выше.

.....

Литература

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

Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961 / СПб.; М., 2007.

Золотова Г. А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. М., 2006.

Маурер Л. Нарушение языковых норм в письменной и устной речи билингов, изучающих русский в Швеции // Е. Ю. Протасова (ред.). Многоязычие и ошибки. Berlin, 2014. С. 72–81.

Менг К., Протасова Е. Интеракционная грамматика раннего билингвизма // Путь в язык. Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 221–234.

Мечковская Н. Б. Помогут ли различия между онтогенезом русского и немецкого языков доказать гипотезу лингвистической относительности Сепира-Уорфа? // Проблемы онтолингвистики: Материалы международной научной конференции 26–29 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 17–24.

Петерс-Подгаевская А. В., Дорофеева Е. Ю. Сопоставление письменных навыков двуязычных голландско-русских и русскоязычных детей // Проблемы онтолингвистики: Материалы международной научной конференции 26–29 июня 2013 г., Санкт-Петербург. СПб., 2013. С. 446–451.

Полинская М. Русский язык первого и второго поколения эмигрантов, живущих в США // А. Mustajoki, E. Protassova, N. Vakhtin (eds.). Instrumentarium of linguistics: sociolinguistic approaches to non-standard Russian. Helsinki, 2010. P. 314–328.

Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2005.

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

Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

Цейтлин С. Н. К построению грамматики промежуточного языка // Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. 11. Ч. 1: Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики. СПб., 2015. С. 515–538.

Цейтлин С. Н., Абабкова М. И. Освоение субстантивных синтаксем русскоязычным ребенком и инофоном // Путь в язык: Одноязычие и двуязычие. М., 2011. С. 164–190.

Шведова Н. Ю. (гл. ред.). Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.

Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., and Walters J. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children // Armon-Lotem Sh., de Jong J., Meir N. (eds.). Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment. Multilingual Matters. Bristol — Buffalo — Toronto, 2015.

Pienemann, M., Di Base, B., Kawaguchi, S., Håkansson, G. Processing constraints on L1 transfer // J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (eds.). Handbook of Bilingualism: Psychological Approaches. Oxford & New York, 2005. P. 128–153.

Ringblom N. The emergence of a new variety of Russian in a language contact situation // K. Braunmüller, Chr. Gabriel (eds.). Multilingual individuals and multilingual societies Amsterdam, Philadelphia, 2012. P. 63–80.

О. И. Свириденко

Минск, Беларусь
olgasv246@tut.by

О. Г. Качан

Минск, Беларусь
belrus_fno@tut.by

Некоторые особенности формирования морфологического компонента языковой компетентности учащегося-билингва в ситуации русско-белорусского двуязычия

В современной лингвистике и лингводидактике прочно закрепилось понятие «языковая личность». В лингвистике под языковой личностью понимается личность речевая – «человек как носитель языка с его способностью к речевой деятельности, т. е. комплекс психофизиологических свойств индивида, позволяющий ему производить и воспринимать речевые произведения» (Богин 1984: 3). Лингводидактикой в понятие языковой личности включается «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой стороны – по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» (Караулов 2010: 29). Проблема развития языковой личности актуальна как для лингвистов, так и для лингводидактов, поскольку без обращения к ее структуре и принципам формирования невозможно создать эффективную модель обучения языкам. Установлено, что языковая личность – глубоко национальный феномен. Ее рассматривают во взаимосвязи с национальным характером. В ситуации двуязычия и многоязычия национальный характер определяется принадлежностью к этносу, включенностью в национальную культуру, проживанием на определенной территории.

Неслучайно стратегической целью языкового образования в Республике Беларусь становится формирование высокообразованной, высококультурной личности, которая органично интегрирована в культуру белорусского народа, сознательно и критически воспринимает услышанное, осмысленно читает, правильно пишет, свободно говорит, использует языковые средства в речевой деятельности в соответствии со своим индивидуальным развитием, владеет речевой этикой и проявляет творческие способности (Волочко и др. 2016). Поскольку государственными языками в Республике Беларусь являются белорусский и русский и процесс языкового образования протекает в условиях билингвизма, встает

проблема формирования билингвальной языковой личности, «которая владеет и пользуется двумя языками – родным и неродным (вторым) – в одинаковой мере свободно» (Закирьянов 2012: 499). Несмотря на то, что в учреждениях общего среднего образования обязательными для изучения являются два государственных языка, степень владения ими у учащихся существенно отличается. Это в значительной мере связано, к сожалению, со слабо выраженным белорусскоязычным окружением. Так сложилось, что русский язык чаще употребляется во всех сферах жизни, преобладает количество учебных заведений с русским языком обучения и воспитания, большинство средств массовой информации вещают и выходят на русском языке, а те из них, что ориентированы на детскую аудиторию, составляют небольшой процент от общего количества телевизионных передач и периодических изданий, существующих в стране.

Перед учеными-лингводидактами и педагогами встает ряд вопросов. Во-первых, в какой степени учащиеся должны овладеть двумя государственными языками за время обучения в школе? Во-вторых, можно ли овладеть двумя близкородственными языками в одинаковой мере хорошо? Поиск ответов на эти вопросы требует учета того, что двуязычие не поддается однозначному определению и что степень владения языками при билингвизме понимается по-разному. Если в лингвистическом аспекте билингвизм рассматривается как «владение в совершенстве общеупотребительными устной и письменной формами существования обоих литературных языков без проявления интерференции на каком-нибудь уровне их структур» (Дешериев 1966: 57), то в социологическом аспекте двуязычие определяется как знание двух языков в известных формах и существование его в той мере, которая помогает индивидам выражать свои мысли доступно, независимо от степени проявления интерференции, а также умение воспринимать чужую речь, сообщение с полным пониманием (Там же). Рассматривая формирование языковой личности учащихся в ситуации близкородственного русско-белорусского двуязычия, на наш взгляд, необходимо говорить об овладении двумя языками в той степени, которая помогает доступно выражать свои мысли и понимать чужую речь, несмотря на проявление интерференции. При этом вполне допустима разная степень владения учащимися каждым из языков.

Среди факторов, определяющих эффективность овладения обоими языками, необходимо, в первую очередь, учитывать генеалогическое родство языков и их принадлежность к синтетическому типу. Усвоение каждого из двух языков как средств речевой и мыслительной деятельности происходит в процессе освоения всех компонентов языковой системы: звукового, грамматического, лексического, орфографического. «При этом самым трудным для освоения, как известно, является морфологический компонент языковой системы (морфологический модуль)» (Цейтлин 2017: 107). Остановимся на особенностях освоения билингвами некоторых формо- и словообразовательных моделей русских существительных

и притяжательных прилагательных. Материал для исследования был получен в процессе наблюдений за спонтанной устной и письменной речью 55 младших школьников в возрасте 6–9 лет. При анализе учитывалась степень разнообразия, частотности и продуктивности именных дериватов в русском и белорусском языках.

Выявлены следующие наиболее частые случаи несовпадения речевого продукта билингов с рекомендательной нормой русского языка.

1. Ошибочные именные дериваты, образованные от глаголов встречаются в речи школьников значительно чаще, чем именные дериваты, образованные от существительных. Основным способом словообразования является аффиксация, в рамках которой наиболее активными формантами являются суффиксальные морфемы, называющие человека, преимущественно лиц мужского пола: *жульник*, *убиватель* (Добрыня, 7). Следует заметить, что образованные от глаголов существительные с суффиксами -ник-, -тель- со значением «*nomina agentis*» в русском и в белорусском языках являются частотными. Следовательно, получаемый инпут (речь-источник) взаимозаменяем. Подобные дериваты возникают не под влиянием белорусского языка. Скорее всего, они характерны и для русскоязычных монолингов. Их возникновение связано с тем, что дети часто используют наиболее продуктивный словообразовательный суффикс.

2. Притяжательные прилагательные, образованные от нарицательных существительных – названий лица и имен собственных: *бабушкиновы*, *без бабушкиновых денег не проживеём* (Александра, 6), *Прохорная игра* (Добрыня, 7). Возникновение таких дериватов в речи детей вряд ли можно объяснить интерференцией. В первом случае девочка употребила вместе с нормативным суффиксом -ин-, образующим притяжательные прилагательные от основы одушевленного существительного женского рода в русском и в белорусском языках, суффикс -ов- (бел. -оў-), реализующий значение индивидуальной принадлежности лицам мужского пола. Во втором случае мальчик ошибочно использовал суффикс -н-, продуктивный при образовании других разрядов прилагательных. Видимо, такие образования связаны с низкой частотностью употребления притяжательных прилагательных в речи детей. Значительно чаще для передачи значения принадлежности дети используют форму родительного падежа существительного (деньги бабушки, игра Прохора). В любом случае, речь идет об отклонениях, не противоречащих закономерностям устройства языковой системы.

3. Ошибочное образование форм родительного падежа множественного числа имен существительных под влиянием белорусского языка. В основе выявленных отклонений лежит богатая вариативность русского формообразования, в то время как в белорусском языке большинство существительных в форме родительного падежа множественного числа имеет окончания -аў (-яў), -оў(-ёў) и лишь для некоторых характерно нулевое окончание. В результате дети чаще используют морфемы -ов,-ев при

образовании падежных форм русских существительных: *мамов* (Марк, 6), *каникулов* (Влада, 6), *событиеv* (Вероника, 8), *сестрёнокv* (Алиса, 8). Реже встречаются формы, не характерные для обоих языков, некоторые из них заполняют так называемые абсолютные лакуны: *деньгов* (Виктор, 6), *словов* (Марк, 6), *человеков* (Ангелина, 9).

4. Ошибочное образование форм именительного падежа множественного числа существительных: *Почему я должен поднимать все стулы?* (Юра, 7). В белорусском литературном языке формы множественного числа именительного падежа существительных образуются при помощи окончаний -и, -ы.

5. Ошибки в образовании формы творительного падежа единственного числа собственных имен существительных мужского рода: *мы с Петем* (Артем, 8). В данном случае несовпадение речевого продукта учащихся с рекомендательной нормой русского языка и устойчивость таких ошибок, возможно, вызваны тем, что в белорусском литературном языке имена существительные мужского рода на -а(-я) в творительном падеже имеют безударные окончания -ам, -ем.

Таким образом, при освоении детьми-билингвами моделей формо- и словообразования русских существительных и прилагательных наблюдаются как отклонения от нормы, не противоречащие языковой системе, так и отклонения, возможно, связанные с морфологической интерференцией. В первом случае ребенок ошибается в выборе нужной флексии, однако ее использование не противоречит флективной грамматике языка. Во втором случае устойчивость ошибок при образовании слов русского языка объясняется влиянием грамматических норм белорусского языка. У белорусских учащихся-билингвов в возрасте 6–9 лет наблюдается неосознанный, спонтанный перенос элементов одного языка в речь на другом языке. Это связано с тем, что ребенок не в состоянии пока противопоставить грамматические системы обоих языков, поскольку русский и белорусский языки являются родственными, синтетическими, имеющими практически одинаковый «минимум» информационно-коммуникативной ясности каждого высказывания» (Мечковская и др. 1995: 232).

С одной стороны, ошибки, связанные с морфологической интерференцией, не препятствуют пониманию речи ребенка и не мешают ему доступно выражать свои мысли. С другой стороны, недостаточная работа по предотвращению этих ошибок в речи учащихся-билингвов ведет к неполноценному усвоению обоих языков и формированию низкого уровня речевой культуры билингвальной личности.

.....

Литература

Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разнообразным текстам: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. Л., 1984.

Дешериев Ю. Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе. М., 1966.

Закирьянов К. З. Два феномена: билингвизм и билингвальная личность // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17. № 1. С. 498–502.

Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.

Мечковская Н. Б., Норман Б. Ю., Плотников Б. А., Супрун А. Е. Общее языкознание: структура языка. Типология языков и лингвистика универсалий. Минск, 1995.

Цейтлин С. Н. К проблеме освоения русской морфологии иноязычным и русскоязычным ребенком // Проблемы онтолингвистики – 2017: Материалы международной конференции (26 – 28 июня 2017 г., Санкт-Петербург). Иваново, 2017. С. 106–110.

И. В. Яковлева

Ульяновск, Россия

irinadubrov@gmail.com

Пространственные категории в условиях моноязычия и двуязычия: функционирование предлогов **на** и **в** в речи детей и взрослых

Данное исследование посвящено особенностям функционирования предлогов *на* и *в* в речи, с одной стороны, детей-монолингвов и билингвов и, с другой стороны, взрослых носителей так называемого эритажного (унаследованного) русского языка (т. е. детей эмигрантов). Анализ таких особенностей детской речи и речи взрослых эритажных говорящих оказывается особенно важным, поскольку, обладая недостаточным знанием языка, эритажные говорящие прибегают к созданию нестандартных оборотов речи, и изучение механизмов подобного конструирования позволит выявить, во-первых, некоторые семантические и грамматические противопоставления в современном русском языке, неочевидные при анализе речи стандартных носителей языка, и, во-вторых, некоторые особенности концептуализации пространства, характерные для говорящих из данных групп.

В работе (Выренкова, Полинская, Рахилина 2014) показано, что ошибки эритажных говорящих во многом отличаются от ошибок, допускаемых теми, кто изучает русский язык как иностранный, поскольку не сводятся к калькированию и обнаруживают тенденцию к композициональности в языковых конструкциях, что сближает речь эритажных говорящих с детской речью. В нашем исследовании мы хотели бы рассмотреть природу ошибок в употреблении пространственных предлогов *на* и *в* в детской речи и в речи взрослых эритажных говорящих, что позволит выявить некоторые дополнительные факторы, влияющие на конструирование оборотов речи говорящими рассматриваемых типов, в частности возрастные

особенности усвоения пространственных категорий расположения на поверхности и нахождения внутри.

Исследование речи детей-монолингвов базируется на данных лонгитюдного изучения речи Тома Я. (39 аудиозаписей общим объемом 26,9 часов, входящие в Фонд данных детской речи РГПУ им. А. И. Герцена и ИЛИ РАН, охватывают период от 1,10 до 4,6, дневниковые записи велись от 1 года до 7 лет). В основу исследования двуязычной ситуации были положены записи спонтанной речи русско-немецкого симультантного билингва Майи¹ (от 3 лет до 4,2). Исследование речи взрослых говорящих проводится на материале Учебного корпуса русского языка (Russian Learner Corpus), вместе с тем для изучения устной речи эритажников будут привлекаться также данные сайта <http://the.data.harvard.edu/dvn/dv/polinsky>, содержащие, в частности, транскрипты пересказов мультфильма «Ну, погоди!» говорящими с основным немецким языком.

.....

Литература

Выренкова А. С., Полинская М. С., Рахилина Е. В. Грамматика ошибок и грамматика конструкций: «эритажный» («унаследованный») русский язык // Вопросы языкознания. 2014. №3.

¹ Мы выражаем искреннюю благодарность Н. В. Гагариной за предоставление этих данных.

ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

О. В. Азарко

Минск, Беларусь
azarka@tut.by

Е. С. Василевская

Минск, Беларусь
alena08@tut.by

Организация работы по расширению лексического запаса младших школьников на уроках литературного чтения в условиях билингвизма

Согласно Концепции учебного предмета, уроки литературного чтения на I ступени общего среднего образования призваны пробудить у учащихся интерес к чтению, заложить основы читательской культуры (от формирования механизмов и совершенствования техники чтения до умения работать с текстом, воспринимать средства создания художественных образов), а также приобщить младших школьников к национальным и общечеловеческим духовным ценностям, сформировать эстетический вкус, обеспечить морально-этическое и этнокультурное развитие (Концепция 2009). Достичь поставленных целей учителю начальных классов в ситуации близкородственного нестабильного билингвизма непросто. Подавляющее большинство учащихся начальной школы воспитывается в русскоязычной среде, по-белорусски дети читают только на уроках белорусского языка и литературного (белорусского) чтения (а это 3–4 урока в неделю) и во время выполнения домашних заданий. Словарный запас у младших школьников настолько мал, что сложности возникают с пониманием самих текстов, не говоря уже о восприятии заложенной в них информации.

Сказанное обуславливает необходимость совершенствования словарной работы на уроках литературного чтения. На наш взгляд, сложившаяся в практике учителей и авторов учебников система словарной работы может быть дополнена подходами и приемами, которые активно используются при обучении неродному языку, в частности при обучении русскому языку как иностранному. Необходимо не только семантизировать новое слово (объяснить его значение), но и создать учебную ситуацию, стимулирующую запоминание и использование лексемы в речевой деятельности.

Следовательно, учитель начальных классов при подготовке к урокам белорусского литературного чтения должен решить несколько задач: определить, какие слова будут непонятны младшим школьникам, найти оптимальный способ их семантизации и продумать работу по закреплению лексем в активном словаре учащихся.

Безусловно, определенная словарная работа предусмотрена авторами учебников и учебных пособий. Так, в учебнике «Літаратурнае чытанне» для 3-го класса приведены значения более 80 слов: это и названия природных объектов (*бураломіна* – дерево, поваленное бурей, *імішарышчы* – моховое болото, *багна* – трясина, *сумёт* – сугроб и др.), предметов (*лязо* – лезвие, *чарэпак* – черепок, *кудзеля* – кудель, *калыска* – колыбель и др.), действий (*сягаць* – идти, *шастаць* – шинять), абстрактных понятий (*пяшчота* – нежность), черт характера (*пагардлівы* – высокомерный), состояний (*злітасцівіцца* – сжалиться, *улашчаны* – задобренный и др.) (Жуковіч 2017). Однако, как показывает практика, объяснения требует значительно большее количество слов, употребленных в художественных текстах. Даже учителям с большим опытом работы бывает непросто спрогнозировать, какие слова будут непонятны учащимся (в 1–2-м классах школ с русским языком обучения практически все), решить, какие из них следует семантизировать, и заранее продумать способы объяснения этих слов.

Анализ учебных пособий по литературному чтению свидетельствует, что их авторы отдают предпочтение такому достаточно эффективному и широко используемому способу семантизации, как толкование значения слова. К сожалению, этот способ имеет и ряд недостатков, поскольку нередко «одно неизвестное слово объясняется с помощью другого неизвестного слова» (Акишина, Каган 2002: 153): например, *злітасцівіўся* ‘праявіў літасць у адносінах да каго-небудзь; змілаваўся’ (*сжалілся* ‘проявил жалость к кому-нибудь’) (Жуковіч 2017: 42), *пагардлівы* ‘ганарысты’ (высокомерный ‘заносчивый’) (Жуковіч 2017: 114).

В отдельных случаях авторы учебников дополняют толкование переводом на русский язык: *збытку* – тут у значэнні многа, «от переизбытка» (Жуковіч 2017: 10), *арэлі* ‘гушкалка’, рус.: *качели* (Жуковіч 2017: 121).

К сожалению, учителя чаще всего с целью семантизации используют именно перевод – способ малоэффективный в условиях близкородственного билингвизма: он только создает иллюзию понимания и закрепляет в активном словаре учащихся более привычную русскую лексику.

Проанализировав конспекты уроков, представленные на страницах белорусских методических журналов «Пачатковая школа» і «Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа», посетив отдельные мастер-классы и открытые уроки учителей, мы можем говорить о том, что на уроках литературного чтения активно используется наглядность (в том числе и с целью семантизации), в то время как фактически не востребованными остаются такие способы объяснения значения слова, как подбор синонимов и антонимов, подбор родового понятия к видовому, словообразовательный

анализ, объяснение слова через контекст, использование перечисления, указание на внутреннюю форму.

Безусловно, указанные способы можно использовать далеко не всегда, поскольку каждый из них имеет свои плюсы и минусы. Так, подбор антонимов только условно является способом объяснения значения лексической единицы, вместе с тем этот способ помогает установлению лексико-семантических связей и более прочному запоминанию нового слова и его значения (Русский язык как иностранный 2004): например, значение слова *штучны* (искусственный) целесообразно объяснить через противопоставление с прилагательным *натуральны* (естественный), значение слова *брудны* (грязный) через противопоставление с прилагательным *чисты*.

Подбор синонимов как прием объяснения значения слова в начальной школе используют редко: так как объем лексического запаса учащих-ся небольшой, сами они синонимы подобрать не смогут. Однако именно этот прием дает возможность выявить оттенки значений слов, что, в свою очередь, не только позволяет расширить словарный запас, но и способствует формированию базовых умений анализа художественного текста. Например, Владимир Яговдик – автор сказки «Бусел» («Аист»), – рассказывая об этой птице, употребляет слово *дыбаць* (идти размеренно и важно, но неуклюже). В учебнике значение слова не приведено, но, на наш взгляд, целесообразно сопоставить этот глагол с синонимами *ісці*, *кročыць* (идти, шагать), чтобы выявить семантические оттенки значения и показать роль слова в создании художественного образа. При чтении сказки Н. Матяш «Золотое сердце» данный синонимический ряд можно дополнить словом *праставаць* (идти прямо). Сравнение значений глаголов *смяцца* (смеяться) – *рагатаць* (громко смеяться, безудержно хохотать) помогает младшим школьникам лучше понять, что такое авторская оценка и как А. Якимович – автор рассказа «Ножик» – относится к своим персонажам.

Нечасто на уроках литературного чтения используются и такие приемы, как выявление словообразовательных связей и указание на внутреннюю форму. Хотя именно с их помощью, не прибегая к переводу, можно объяснить значение многих лексем: например, семантику слов *зайздроснік* (завистник), *енк* (стон), *пазяханне* (зевание) можно выявить через сопоставление со значением однокоренных глаголов *зайздросціць* (завидовать), *енчыць* (стонать), *пазяхаць* (зевать), которые толкуются авторами учебника. На выявленные словообразовательные модели (глагол → существительное со значением ‘человек, обладающий определенными чертами’; глагол → существительное со значением результат действия) можно будет опираться и в дальнейшем, например, при работе со словами *жартаўнік* (шутник) – *чалавек, які любіць жартаваць* (рус. шутить), *ламачча* – *абламанья сухія галіны дрэў, якія валяюцца ў лесе, або ламанья, непрыгодныя для карыстання прадметы*. Через обращение к внутренней форме можно объяснить учащимся значение слов *дадому* – *дом*, *зводдаль* – *далёка*, *павал* ← *тое, што павалена, надвячоркам* – *пара перад самым вечарам*, *выразанка* – *ажурны*

Ўзор, выразаны з паперы, крыжавіна – тое, што падобна да крыжа (издалека – даль, набег – набежать, небылица – то, чего не бывает).

Такой прием, как перечисление частей понятия-стимула (Русский язык как иностранный 2004: 145) можно использовать, например, при подготовке к восприятию рассказа В. Хомченко «Ёлка с белыми цветами»: прежде чем объяснять значения слов *голле* (ветки) и *квецень* (цвет), целесообразно вспомнить «составные части» (возможно, с опорой на изображение) *дрэва – ствол, галіны (лапы – у хвойных), лісце (іголки), кветкі*; перед чтением рассказа Я. Якимовича «Ножик» перечислить части ножа (*лязо и ручка*).

Небольшой словарный запас младших школьников ограничивает возможность использования такого способа семантизации, как объяснение значения слова через контекст, однако развивать языковое чутье школьников необходимо, поскольку объяснить значение всех слов невозможно. Например, прочитав предложение *Між тым ад буславага пазяхання не надта весела живеца жабам, вадзяным жукам ды ўсялякім казюркам, мышам-палёўкам* (Между тем от зевания аиста не очень весело живет жабам, водяным жукам и всяким букашкам, мышам-полевкам), ученики 3-го класса, как правило, догадываются, что *казюркі* – это различные маленькие насекомые. В формировании данного умения могут помочь специально созданные игровые или проблемные ситуации: после прочтения текста или просмотра видеофрагмента можно попросить детей соединить заранее подобранные изображения отдельных предметов и их названия или слова и их дефиниции. В данном случае следует подбирать слова одной предметно тематической группы (названия одежды, цвет, предметы труда и т. д.). В отдельных случаях толкование слов следует сопровождать экстралингвистическими комментариями. Такого подхода требуют, например, названия народных традиций, праздников, обрядов – *каляда* (Рождество), *вячоркі* (зимние вечерние посиделки молодежи для работы или забавы), *шчодры вечар* (вечер перед Новым годом).

Использование разнообразных приемов семантизации, таким образом, позволит не просто познакомить с новым словом, но и будет способствовать развитию мышления учеников, поможет более глубоко проникнуть в содержание произведения, покажет слово в системе синтагматических и парадигматических связей. Понимание значения слов – важнейшее, но не единственное условие, для успешного достижения целей, предусмотренных учебной программой по литературному чтению и концепцией предмета. Поскольку «слова функционируют в речевой деятельности лишь благодаря своим связям с другими языковыми элементами» (Русский язык как иностранный 2004: 137), то в систему словарной работы, традиционно организованную на уроках литературного чтения, необходимо активнее включать коммуникативно направленные упражнения. От самых простых, не требующих больших временных затрат, – повторение хором / выделение голосом новых слов во время одного из прочтений – до более сложных

и энергоемких заданий: заполнить пробелы в предложениях, предсказать, какое из предложенных слов выбрал автор, использовать определенные слова при ответе, пересказе текста, в самостоятельно составленном высказывании и т. д.

.....

Литература

Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

Жукович М. В. Літаратурнае чытанне: вучэбны дапаможнік для 3 класа ўстаноў агул. сярэдн. адукацыі з бел. і рус. мовамі навучання: у 2 ч. Ч. 1. Мінск, 2017.

Канцэпцыя вучэбнага прадмета «Літаратурнае чытанне» I ступень агульнай сярэдняй адукацыі (утверждена приказом Министерством образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675).

Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под. ред. И. П. Лысаковой. М., 2004.

Г. Р. Доброва

Санкт-Петербург, Россия

galdobr@peterlink.ru

Н. Рингблом

Стокгольм, Швеция

natasha.ringblom@slav.su.se

Стратегии компенсации лексического дефицита симультантными билингвами¹

Лексическое развитие двуязычного ребенка во многом зависит от обстоятельств, в которых он усваивает язык, а также от количества и качества получаемого инпута (Patterson, Pearson, 2004: 78). Лексический дефицит характерен в той или иной мере для всех детей, постигающих язык. Однако для двуязычных детей эта проблема приобретает особенное значение по двум причинам.

Во-первых, словарь детей-билингвов менее богат, чем словарь детей-монолингвов (Doyle, Champagne, Segalowitz 1978), что не удивительно, так как двуязычным детям нужно распределять время между двумя языками, вследствие чего некоторые слова появляются лишь в одном из языков (Bialystock 2001). Ben Zeev (1977) подчеркивает также более низкую частотность использования в беседах взрослых с ребенком определенных слов,

¹ Участие в данном исследовании Г. Р. Добровой осуществлялось при поддержке РФФ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка», а участие Н. Рингблом – при поддержке гранта Anna Ahlströms and Ellen Terserus Foundation.

что в свою очередь не может не отразиться на его словарном запасе. Однако с учетом словарного запаса ребенка-билингва в обоих языках этот полный словарный запас сравним со словарным запасом одноязычных детей (Pearson 1998) или может даже быть больше его (Bialystock 2001).

Во-вторых, для двуязычных детей проблема лексического дефицита особо значима, поскольку лексический дефицит может быть обусловлен не только незнанием каких-либо слов, но и неспособностью вовремя извлечь единицы из ментального лексикона. В своих предыдущих исследованиях мы показали, что проблема извлечения языковых единиц из ментального лексикона приобретает совершенно особенное значение для детей-билингвов, в особенности проживающих за пределами России: в силу недостатка инпута и давления доминантного языка (языка общества страны проживания) у таких детей возникает весьма существенный «зазор» между пассивным и активным лексиконом: такие дети понимают по-русски гораздо больше слов, чем готовы произнести, что заметно отличает их от русскоязычных детей-монолингвов – подробнее см. (Доброва, Рингблом 2017).

Фокус данного исследования – стратегии компенсации лексического дефицита двуязычными детьми. Внимание сосредоточено на том, как ведут себя дети в ситуации, когда либо не знают нужного им в данный момент русского слова, либо не могут быстро извлечь его из пассивного лексикона, не могут его вовремя актуализировать. Исследование базируется как на материале проведенных нами экспериментальных исследований, основанных на (CLT, Cross-linguistic lexical task: Haman, Łuniewska, Pomiechowska 2015; MAIN Gagarina et al 2012), так и на материале спонтанной речи детей-билингвов. В основном анализируется речевое поведение русско-шведских детей-билингвов, проживающих в Швеции; для сравнения привлекается также материал эксперимента с русскоязычными детьми-монолингвами и проживающими в России детьми-инофонами.

Как показало экспериментальное исследование, не только дети-билингвы, но и дети-монолингвы при незнании слова или невозможности вовремя извлечь слово из ментального лексикона (второе более характерно для билингвов, чем для монолингвов) склонны заменять его другими. Так, все дети могут заменять меронимы холонимами (*кошка – хвост*) или заменять слова их согипонимами (*мандарин – апельсин*). Все дети также пытаются объяснить значение слова при незнании самой лексемы (см. Доброва, Рингблом 2017). Подобными стратегиями пользуются и словацкие дети (Kapalková, Slančová 2017).

Основных различий у билингвов и монолингвов два: (1) билингвы совершают такие замены на существенно более поздних этапах речевого онтогенеза и (2) создается впечатление, что детям-билингвам более, чем детям-монолингвам, свойственно некое равнодушие к совершенной подмене. Находящийся хотя бы на относительно высоком уровне речевого развития ребенок-монолингв ощущает, что использовал не то слово, которое

требовалось. Он вынужден совершать такие подмены, чтобы хоть как-то выразить свою мысль, но обычно осознает, что произнес нечто не совсем подходящее. Это выражается и в паузах хезитации, и в несколько вопросительной интонации. Такое встречается и у билингвов. Однако при исследовании ответов симультанных билингвов создается ощущение, что им практически все равно, какой из согипонимов использовать – верный или нет: *Маленький барашек тонет. Мама спешит ей помочь. Потом пришла лиса, очень любила и она подождала, пока козленок не вытащился* (А. 6,7). Порой ребенок, даже вспомнив правильное слово, может легко вновь использовать неверное. Такая стратегия речевого поведения монолингвам почти не свойственна.

Для билингвов (в основном для симультанных) в той или иной мере характерна также стратегия вставки слов другого языка. Если русско-шведский ребенок-билингв не может вспомнить или не знает русского слова, он может вставить шведское. Казалось бы, такая стратегия поведения должна была бы чаще встречаться в экспериментах, чем в спонтанной речи, однако, как показывает материал, это не так. Напротив, в эксперименте русско-шведские билингвы не очень часто вставляют шведские слова, когда не могут вспомнить русских слов (27 таких замен существительных из 320 возможностей и 12 замен глаголов из 320 возможностей). Важным представляется вопрос: почему же эта стратегия не очень характерна для детей-билингвов? По-видимому, это связано с тем, что участвующий в эксперименте ребенок осознает, что от него ждут именно русского слова, и потому использует шведское слово лишь в крайнем случае. При этом для некоторых детей такая стратегия вообще не характерна, они как будто накладывают табу на использование в рамках эксперимента шведских слов. Интересным исключением являются, как показал материал, слова, звучащие похоже на обоих языках: так, словами *kengru* (произносимое как *ценгру*) «кенгуру», *linjal* (произносимое как *линьяль*) «линейка» и т.п., звучащими похоже по-русски и по-шведски, заменили русские слова многие дети. По-видимому, это объясняется тем, что в подобных случаях у ребенка ослабевает самоконтроль.

Интересно, что стратегия подмены русского слова словом из родного языка оказалась совсем не характерной для детей-инофонов, проживающих в России. Практически никто из них, не зная русского слова, не пытался подменить его словом из своего родного языка. Это различие с русско-шведскими билингвами может быть объяснено двумя причинами: во-первых, пониманием детьми-инофонами, что экспериментатор не знает их родного языка (в Швеции дети знают почти наверняка, что экспериментатор говорит по-шведски и поймет их), и во-вторых, непрестижностью в российском обществе их домашнего языка.

Особое значение факт несклонности симультанных детей-билингвов в эксперименте подменять не известные им или вовремя не актуализировавшиеся русские слова шведскими приобретает при сравнении

речевого поведения этих же и им подобных детей в ситуации спонтанной речи. В спонтанной речи дети-билингвы постоянно переключают коды, вставляя в русскую речь шведские слова. Так, они нередко насыщают частотные шведские конструкции русскими словами – наряду со шведскими: *она видела его братъ реппа* (ручку). В других случаях в русские конструкции вставляются шведские слова: *я иду на en killsport, не konståkning!* (я хожу на спорт для мальчиков, а не на фигурное катание) (Юля 13,0).

Соответственно, межъязыковая интерференция весьма характерна для таких детей. Различия же в стратегиях в экспериментальном материале и в спонтанной речи мы объясняем тем, что в эксперименте дети осознают поставленную задачу (своего рода игра – «говори только по-русски»), а в спонтанной речи, подчиняясь только собственным желанием, они легко меняют языковые коды. Говоря между собой, дети расслабляются, знают, что их поймут.

Юля: *Она там стояла и он взял нож и högg henne i magen семь раз!*

Вика: *знаешь [...] все новеллы, которые выиграла, они были mest bana-la – про маму там, или про папу... ну это жутко tundane event ...*

Данная беседа интересна тем, что собеседницы переключают код не только с русского на шведский и наоборот, но и привлекают еще один код – английский (английский язык они обе знают хорошо, но родным языком для них он не является). Для русских детей-монолингвов, даже знающих иностранный язык на хорошем уровне, подобная постоянная смена кодов не характерна. Важный вопрос в этой связи – почему у симультанных билингвов наблюдаются именно эти особенности речевых стратегий по сравнению с детьми монолингвами?

Представляется, что ответ на этот вопрос лежит в области соотношения реальности и языка у индивида. Позволим себе предположить, что у симультанных детей-билингвов – иное соотношение означаемого и означающего (плана содержания и плана выражения), чем у детей-монолингвов. Из работ по онтолингвистике, связанных с процессами становления речи у детей-монолингвов, известно, что дети стремятся к одно-однозначному соответствию языкового знака и референта. Классическим является утверждение И. Кларк о том, что дети уже на ранних стадиях предполагают, что две разные формы должны быть семантически различны (Clark 1987). Как пишет С. Н. Цейтлин, дети «строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т. е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот. А проявления асимметрии они принять никак не могут» (Цейтлин 2000: 199). Имеется в виду, что детям не нравится многозначность языкового знака, с одной стороны (*Бабуля сказала: мама села в троллейбус. Нет, я видел: она встала в троллейбус* (Алеша Д. 2,7), и многоименность денотата, с другой стороны (некоторые авторы, например, Tribushinina 2015) объясняют этой причиной несклонность детей на

ранних этапах речевого онтогенеза к синонимии). Таким образом, в онтолингвистике считается доказанным, что дети стремятся к ситуации, когда один языковой знак относится к одному денотату (или классу однородных денотатов).

Однако, как показывает наш материал, данное утверждение справедливо только по отношению к детям-монолингвам. Симультанный же билингв с раннего детства привыкает к тому, что одни и те же объекты, действия, признаки и т. п. могут иметь разные имена, поскольку мать называет их на одном языке, а отец – на другом. Соответственно, у них и не может сформироваться идеи, что у одного предмета есть только одно «имя». Именно этим обстоятельством мы объясняем то, что симультанный билингв с легкостью называет одно животное то козленком, то барашком. Этим же определяется и склонность симультанных билингвов к постоянной смене языкового кода. Считается, что переключение с одного языка на другой – сложная психолингвистическая процедура, связанная с перекодированием, с постоянной необходимостью иметь в актуализированном виде два (или даже более) языковых кода, что особенно сложно для маленьких детей. Однако симультанные билингвы, поставленные самой жизнью в ситуацию постоянной смены кодов в домашнем общении, по-видимому, адаптируются к этой сложности еще в раннем детстве. Для них оказывается проще переключить код, чем извлекать не сразу вспомнившееся слово из ментального лексикона.

.....

Литература

- Ben Zeev S.* The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*. 1977. № 48. P. 1009–1118.
- Bialystok E.* Bilingualism in development: Language, literacy & cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
- Clark E.V.* The Principal of Contrast: A constraint of acquisition // *Mechanisms of Acquisition*. Hillsdale, NJ, 1987. P. 1–33.
- Doyle A., Champagne M., Segalowitz N.* Some issues in the assessment of linguistic consequences of early bilingualism // *Aspects of bilingualism*. Columbia, 1978. P. 13–21.
- Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I. et al.* Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). ZAS papers in linguistics. № 56. Berlin, 2012.
- Haman E., Luniewska M., Pomiechowska B.* Designing Cross-linguistic lexical tasks (CLTs) for bilingual preschool children // *Methods for assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from Language Impairment*. Bristol, 2015. P. 196–240.
- Kapalková S., Slančová D.* The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT // *Clinical Linguistics and Phonetics*. 2017. № 31. P. 2–17.

Patterson J. & Zurer Pearson B. Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts, and Processes // Bilingual Language Development & Disorders. Brookes Publishing. Baltimore, Maryland. 2004.

Pearson B.Z. Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers // International Journal of Bilingualism. 1998. № 2. P. 347–372.

Tribushinina E. The Role of Paradigmatic Semantic Relations in Adjective Acquisition: Evidence from Two Russian-Speaking Children // Semantics and Morphology of Early Adjectives in First Language Acquisition. Newcastle upon Tyne: Cambridge, 2015. P. 218–243.

Доброва Г. Р., Рингблом Н.Е. Чем херитажный (унаследованный) язык отличается от второго (неродного)? // Проблемы онтолингвистики – 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия. СПб., 2017. С. 10–24.

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

А. И. Лаврентьева

Москва, Россия

oizf@yandex.ru

Об одном подходе к исследованию становления семантического компонента языковой способности в онтогенезе

Выявить скрытые от наблюдения процессы формирования семантики в индивидуальном сознании ребенка позволяет исследование реализации стратегий ассоциирования. В настоящее время вербальные ассоциации исследуются с целью выявления динамики становления семантического компонента языковой способности, а также выяснения особенностей осознания семантической стороны слова в онтогенезе. Вопросы становления семантического компонента языковой способности предполагают рассмотрение особенностей овладения значением слова, его ассоциативной структурой, освоения семантических отношений между словами, а также способов хранения единиц в языковом сознании ребенка.

Было показано, что в условиях свободного (ненаправленного) ассоциативного эксперимента дети четвертого и пятого года жизни предпочитают давать на слова-стимулы антонимические реакции. Выбор подобной стратегии ассоциирования является, безусловно, следствием особенностей структурной организации лексико-семантической системы ребенка. При этом нередко случаи предъявления так называемых «не-реакций», показывающих, что нужная единица в словаре ребенка отсутствует, но тенденция к противопоставлению сохраняется. Иначе говоря, к началу младшего дошкольного возраста в языковом сознании ребенка складывается

некоторая система семантических координат, представляющих собой семантические шкалы, на крайних точках которых находятся слова, противопоставляемые в языковом сознании ребенка (Лаврентьева 1998).

Динамика становления семантических связей у школьников различных возрастных групп была показана Г. И. Николаенко. Автором были отмечены неоднородность ассоциативных стратегий разновозрастных участников ассоциативного эксперимента; изменение участков парадигматических, синтагматических, грамматических и фонетических ассоциаций по мере изменения возраста информантов. Автором был сделан вывод о влиянии процесса обучения и содержания усваиваемых знаний на характер детских ассоциаций, а также о том, что информация об изменениях, которые претерпевает семантика слов в ходе развития ребенка, может и должна использоваться в процессе определения направлений лексической работы с детьми на различных ее этапах (Николаенко 1979). Вслед за Л. В. Сахарным исследователи соотносят ассоциативные структуры (ассоциативную пару, ассоциативную цепочку, ассоциативное поле или фрагмент ассоциативного поля) с семантической структурой высказывания, отражающего, в свою очередь, ту или иную ситуацию (Сахарный 1989). Возникает представление об ассоциативной структуре как о свернутом акте предикации; ассоциативные механизмы, безусловно, проявляются в текстовой деятельности при порождении связного высказывания (Л. В. Сахарный, Т. Н. Наумова, Е. Ю. Протасова, А. П. Клименко, И. Г. Овчинникова, Н. И. Береснева и др.). Позволяя отражать особенности развития значений слов в индивидуальном сознании, методика свободных ассоциаций дает возможность учесть прежде всего влияние экстралингвистических факторов на ход становления семантического компонента языковой способности в онтогенезе, показывает влияние условий речевой ситуации и индивидуального коммуникативного опыта, но не в полной мере фиксирует состояние семантических структур в качестве именно достояния языка как системы в языковом сознании ребенка.

Поэтому мы сочли целесообразным обратиться к методике построения семантических оппозиций, которую вполне уместно рассматривать как одну из разновидностей направленного ассоциативного эксперимента.

Известно, что теория оппозиций была разработана Н. С. Трубецким для фонологического уровня языковой системы (Трубецкой 1960). В дальнейшем эта теория была перенесена исследователями на другие ее уровни. В частности, Э. В. Кузнецовой теория оппозиций была успешно применена на интересующем нас семантическом уровне (Кузнецова 1982).

Одна и та же лексическая единица включена во множество оппозиционных связей. Эти связи в своей совокупности образуют парадигматическую структуру для того или иного языка. Важнейшие виды семантических оппозиций – это привативные и эквиполентные оппозиции. Первые характеризуются немаркированностью первого члена, являющегося носителем «основания для сравнения». Значение этого члена оппозиции полностью включается в семантическую структуру второго, маркированного

члена, который дополнительно несет некоторый специфический (дифференцирующий) элемент значения: *передвигаться – ползти; материал – резина* и т. п. Члены же эквиполентной семантической оппозиции наряду с «основанием для сравнения» («базой для сравнения») содержат в своих семантических структурах различные дифференцирующие компоненты: *ползти – лететь, стекло – резина* и т. п. Отметим, что семантические оппозиции могут быть также и градуальными (ступенчатыми). Каждый член ступенчатой семантической оппозиции характеризуется различной степенью проявления одного и того же семантического признака (*горячий – теплый – прохладный – холодный* и т.п.).

Семантические оппозиции – пары слов, имеющие общие семы (или «семантические множители») в качестве «основания для сравнения», и семы («семантические множители»), представляющие различные значения одного или нескольких дифференциальных признаков в своих семантических структурах, являются, по мнению исследователей, минимальными проявлениями прежде всего парадигматических отношений в лексике. Безусловно, именно парадигматическими отношениями определяется система языка. Именно парадигматические отношения создают возможность выбора той или иной лексической единицы в зависимости от контекста или речевой ситуации. Способность быть образцом, моделью связей (взаимодействия) различных единиц отражена в этимологии самого слова «парадигма» (от греч. – образец, модель). Примерами парадигматических отношений в лексике могут служить антонимические, синонимические и родо-видовые отношения. Группируясь, лексические единицы часто выделяют слово, обозначающее некоторое родовое понятие и являющееся носителем только основания для сравнения (дифференциальные признаки в структурах таких слов не проявляются): например, слово *посуда* выражает родовое понятие для группы слов: *тарелка, чашка, блюдце, кастрюля* и т. п. Большинство слов одновременно входят в различные лексико-семантические парадигмы.

Но ребенок, извлекая язык из речи (Цейтлин 2000), овладевает семантикой единиц языка в условиях тех или иных речевых ситуаций. Он воспринимает слова в контексте и именно из контекста извлекает их значение, то есть во взаимосвязи с семантикой других единиц, окружающих данную единицу (здесь уместно вспомнить гипотезу деконтекстуализации в овладении значениями слов, автором которой является Е. Bates). Овладение значением слова при этом уместно рассматривать как процесс разрушения контекстной связанности этого слова, т. е. постепенного выхода слова за пределы ситуации, в которой для ребенка оно появилось впервые. Поэтому в процессе исследования ответов детей в условиях применения методики семантических оппозиций мы сочли возможным расширить толкование понятия семантической оппозиции, опираясь как на понятие семантической корреляции, так и на понятие семантической реляции. Однотипные семантические оппозиции, в основе которых лежит одно и

то же семантическое отношение, представляют собой семантическую корреляцию – группу пар слов, связанных общим семантическим отношением: *кошка – котенок, собака – щенок, утка – утенок* и т. п. Именно по этой причине, вероятно, Б. Ю. Городецкий назвал парадигматические отношения в семантической системе языка «корреляциями», а синтагматические, напротив, – «реляциями» (Городецкий 1969). Закономерности сочетания слов определяются контекстом, а контекстные связи определяются реальными связями внеязыковой действительности. Слова в предложении реализуют свои лексические значения на основании семантических факторов. Например, прилагательное *огромный* не может сочетаться с существительным *домишко*, но словосочетание *огромное здание* является вполне правомочным с точки зрения языковой нормы. Сочетаемость слов в языковой системе может быть синтаксической и лексической, однако слова, близкие друг другу семантически, часто сходны между собой и с точки зрения семантической сочетаемости. Например, очень близкими оказываются контексты употребления синонимических и антонимических прилагательных.

Итак, состояние семантических отношений, сложившихся в языковом сознании ребенка как носителя языка и характеризующих особенности структуры лексико-семантической системы ребенка на данном этапе семантического развития, наиболее адекватным образом отражает не только свободный ассоциативный эксперимент, но и методика семантических оппозиций. Ассоциативный эксперимент выявляет свободную семантическую ориентацию ребенка и показывает в определенной мере те пути и способы, которые используются данным конкретным ребенком для поиска семантической информации, т. е. показывает, в каком именно семантическом пространстве родного языка он предпочитает вести поиск в зависимости от слова-стимула. Методика же семантических оппозиций сразу задает определенное семантическое отношение. Испытуемый должен осуществить наложение заданного отношения на ту или иную шкалу (или ось), имеющуюся в его собственной системе семантических координат; идентифицировать его и найти языковую единицу, которая находилась бы точно в таком же семантическом отношении с единицей, заданной экспериментатором. Экспериментатор, основываясь на ответе ребенка, определяет не только то обстоятельство, сумел ли ребенок уловить заданное семантическое отношение, но и выясняет, смог ли он найти необходимую лексическую единицу в своей лексико-семантической системе.

Было проанализировано около 1600 ответов детей дошкольного и младшего школьного возраста. Все ответы детей были разделены на следующие группы. Адекватные ответы имели место, если ребенок сумел точно идентифицировать заданное экспериментатором семантическое отношение и правильно достроить оппозицию: *утка – утенок, лошадь – жеребенок*. Ассоциативные ответы детей были связаны каким-либо отношением с первым членом семантической оппозиции, но это отношение не было заданным отношением: *мяч – резина, карандаш – рисовать*.

Неадекватные ответы не были связаны семантически с первым членом семантической оппозиции: *утка – утенок, лошадь – очки*. Были также отмечены и отрицательные ответы (молчание; *не знаю; не могу сказать* и т. п.). Отметим, что изменение ребенком грамматической формы слова не препятствовало тому, чтобы отнести ответ к адекватным, если верно было идентифицировано заданное семантическое отношение (*собака – конура, медведь – в берлоге; рыба – плыть, птица – летает*). Интересно и полезно в связи с последней особенностью обратиться к рассуждениям С.Н. Цейтлин о взаимодействии лексики и грамматики в процессе построения собственной языковой системы ребенком: речь идет о том, что как лексический, так и морфологический компоненты языковой способности отличаются собственными механизмами формирования и функционирования, и важнейшей задачей ребенка, осваивающего язык, является распределение получаемой извне информации по двум этим направлениям (Цейтлин 2013). Очевидно, что, ориентируя языковое сознание ребенка на семантику, методика семантических оппозиций в то же время способствует и реализации синтагматических механизмов поиска информации.

Выполнение задания, предлагающего построить семантическую оппозицию, показало, что интерпретация заданного семантического отношения может быть затруднена по причине ориентации детей на синтагматические отношения, по причине неустойчивости парадигматических связей в лексико-семантической системе детей. Особенно ярко эти особенности проявляются у детей дошкольного возраста. Младшие школьники чаще ориентируются на фонетический облик и на морфемную структуру слова, соответствующего первому члену заданной семантической оппозиции (*шкаф – мебель, тарелка – тарельница; большой – маленький, длинный – глина*). Становление семантического компонента языковой способности идет по пути структурирования и переструктурирования парадигматических связей. При этом ребенок может достаточно четко распознать заданное семантическое отношение, не имея нужного языкового средства для его вербализации (*дом – домишко, книга – книга рваная и растрепанная*). Дифференциация семантических отношений в процессе становления семантического компонента языковой способности сопровождается освоением средствами языкового выражения этих отношений.

.....

Литература

- Городецкий Б. Ю. К проблеме семантической типологии. М., 1969.
Кузнецова Э. В. Лексикология русского языка. М., 1982.
Лаврентьева А. И. Система работы по развитию семантической стороны речи младших дошкольников. Дисс. к. пед. н. М., 1998.
Николаенко Г. И. Онтогенез системных связей в лексике (психолингвистическое исследование вербальных ассоциаций). Дисс. ... к. фил. н. Минск, 1979.
Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику. Л., 1989.

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

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

Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

Н. А. Лемайсина

Воронеж, Россия

nlemyaskina@mail.ru

Концепты культуры в языковом сознании младших школьников

Как справедливо утверждает Н. В. Уфимцева, личность, проходя социализацию и аккультурацию в рамках определенной этнической культуры, формирует свой образ мира, производный от образа мира этой культуры (Уфимцева 2010: 190). Изучение языковой личности современного младшего школьника, безусловно, включает в себя исследование важнейших составляющих образа мира ребенка (Лемайсина 2004). Рассмотрим некоторые из них. Так, образ родной страны, России, в сознании младших школьников, как известно, создается в процессе школьного обучения, а также на основе данных СМИ и обсуждений и высказываний в семейном кругу. Особенно актуальны данные обсуждения стали в связи с создавшейся политической ситуацией, в результате введения санкций. Образ страны (России) – весьма сложное ментальное образование, разные части и стороны которого едва ли могут быть актуализированы в сознании одновременно, все вместе как элементы единой картины или как непосредственно связанные между собой компоненты одного концепта (Гольдин 2008: 199).

Наше исследование имело целью выявить признаки **образа России**, актуальные для современных младших школьников. Нами был проведен опрос учащихся 1–4 классов (250 человек) образовательных организаций г. Воронежа «*Россия – какая ...*». В результате полученные ассоциаты были распределены по 4 тематическим группам (территория, природа, страна, народ) (Михайлова 2008). Следует отметить, что территория России в языковом сознании младших школьников представлена как внешнее, объективное, так и внутреннее, личное пространство. Самые многочисленные ответы связаны с большой площадью – *большая* (учащиеся 1 кл. – 50%, 2 кл. – 93%, 3 кл. – 96%, 4 кл. – 75%), *огромная* (дети 2, 4 кл.), *самая большая страна в мире* (4 кл.), *широкая, просторная, обширная*. При описании личного пространства преобладает ассоциат с положительной оценкой: *самая лучшая страна* (3 кл.), *лучше страны нет* (2 кл.), *любимая* (1 кл. – 50%, 2, 3, 4 кл. – 19%), *родная* (1 кл. – 10%, 3 кл. – 28%, 4 кл. – 31%), *лучшая* (2 кл. – 22%, 3 кл. – 11%), *наша вторая мама; русская* (11%).

При характеристике природы также преобладают положительные коннотации: *красивая* (1 кл. – 100%, 2 кл. – 85%, 3 кл. – 75%, 4 кл. – 50%), *солнечная* (2, 3 кл.), *цветущая* (3, 4 кл.), *в ней много лесов; в ней много цветов*,

деревьев и богатый урожай; богатая разными нефтяными скважинами и золотыми месторождениями; богата черноземом, в ней живут удивительные животные.

Дети наделяют Россию признаками одушевленного существа: *умная* (1 кл. – 9%, 3 кл. – 12%), *дружелюбная* (1 кл. – 32%), *гордая* (1 кл. – 23%, 4 кл. – 9%), *мудрая* (2 кл. – 15%, 3 кл., 4 кл. – 13%) *щедрая* (3 кл. – 7%), *заботливая, трудолюбивая, приветливая, мужественная, милая, ласковая, честная*. России, по мнению респондентов, свойственна отзывчивость и сострадание: *добрая* (1 кл. – 18%, 3 кл. – 43%, 4 кл. – 12%), *миролюбивая, благородная*, но в то же время она *сильная* (3 кл. – 40%), *непобедимая* (3 кл. – 25%), *смелая* (3 кл. – 18%), *могучая* (3 кл. – 14%, 4 кл. – 19%) *мощная* (4 кл. – 14%), *боевая* (2 кл. – 11%), *крепкая* (3 кл. – 11%), *стойкая* (3 кл. – 7%), *умеет постоять за себя; готова защитить меня и моих близких; очень надежная. Россия – великая страна, могучая держава, которую еще никто не смог победить. Яркий образ России представлен через характеристику ее граждан: в России все умные, а главное – красивые; Россия – родина великих людей; много знаменитых поэтов и писателей; в России живут мужественные люди, которые защищают ее от врагов; У нас есть отличный президент, у которого есть душа! Россия – это мир, это мирные люди.*

Можно отметить несколько общих высокочастотных ассоциаций: *большая* (1 кл. – 50%, 2 кл. – 93%, 3 кл. – 96%, 4 кл. – 75%), *красивая* (1 кл. – 100%, 2 кл. – 85%, 3 кл. – 75%, 4 кл. – 50%), *великая* (1 кл. – 14%, 2 кл. – 11%, 3 кл. – 25%, 4 кл. – 38%), *добрая* (1 кл. – 18%, 3 кл. – 43%, 4 кл. – 12%), *великолепная* (1 кл. – 14%, 2 кл. – 10%, 3 кл. – 3%), *сильная*. Отмечены и полярные эмоциональные реакции от *любимая, красивая, замечательная, веселая, богатая, чистая*, до негативных – *Россия бывает разная; грязная; есть и плохие стороны, например, дороги и дома.*

При изучении особенностей языкового сознания младшего школьника нельзя не обратиться к таким важнейшим концептам культуры, как «душа», «тоска», «судьба», «совесть» и «свобода» (Арутюнова 2000, А. Вежбицкая 2001, Колесов 2007, Степанов 1997, Стефанский). Так, Ю. С. Степанов включает «совесть» в состав выделенных им 32 культурных концептов (Степанов 1997), так как в русской культуре всегда придавали огромное значение вопросам морали и нравственности, т. е. этики, одной из категорий которой является «совесть».

Концепт «совесть» имеет свою национальную специфику. Рассматривая концепт «совесть» в русском языке, Н. Д. Арутюнова отмечает: «Сознание не просто сознает, но созная, оно судит и осуждает. В нем присутствует система норм, с которой человек соотносит свои действия – предстоящие или уже совершенные. Приобретая судебскую функцию, сознание становится совестью. Совесть активна, диктует человеку действия и поступки и наказывает за неподчинение» (Арутюнова 2000: 55).

Для выявления признаков концепта «**совесть**», актуальных для современных младших школьников, был проведен опрос учащихся 4 классов

(52 чел.) г. Воронежа («Совесть – это ...»). Младшие школьники характеризуют «совесть» как одушевленное существо: *внутри нас живет кто-то, например, это как в мультфильме кузнечик или мини-человечек, он дает знать, что можно делать, что нельзя; совесть – это голос внутри нас; внутренний голос человека, который подскажет тебе, что можно делать, а что нельзя. Когда-то я спрашивала маму, что такое совесть, и она мне ответила: Это то, что делает человека человеком; совесть можно сравнить с человеком, который живет внутри тебя, только он намного умнее и честнее, чем ты сам; совесть – это голос Бога.*

«Совесть» концептуализируется как существо, которое упрекает, мучает, отчитывает, ребенок испытывает чувство вины, оно не дает спать по ночам. «Совесть» вызывает у ребенка внутренний страх. Этот страх становится особенно сильным, если дети осознают, что преступили границу морали: *если не слушать совет, то она может наказать. «Зачем ты не послушал меня? Почему не сделала так, как я сказала? Теперь я буду тебя мучить, пока ты не поймешь, в чем твоя ошибка»* (Элина В.).

Дети поясняют, в каких случаях может мучить совесть.

Совесть – это, например, сделал человек что-то плохое, например, украл что-нибудь, и ему за этот поступок стыдно. И я слышала выражение: «Нет совести», я думаю, оно означает, что человеку не стыдно за его поступок (Лариса Е.).

Если я хочу сделать плохой поступок, то совесть мне скажет твердое: «Нет!» Совесть не даст нам соврать или сделать что-то плохое (Света М.). *Иногда говорят, что у одного человека есть совесть, а у другого нет. Мне кажется, это значит, что один человек может оценивать свои поступки, говорить правду, сознавать, что такое хорошо, а что плохо. А другой человек может обижать, расстраивать людей, делать другим плохие поступки и после этого думать, что сделал все хорошо и правильно.* (Полина Р.) *Например, ты своровал шоколадку и ушел. Потом по ночам тебя будет мучить внутренний голос. Он будет тебя мучить до того, пока ты не осознаешь, что этого нельзя было делать. После этого надо прийти и извиниться, сказать, что тебе стало совестно. Возможно, продавец задумается и простит.* (Сергей Р.)

Дети отмечают, что есть такие люди, у которых нет совести. Они не жалуют о своих поступках; к сожалению, есть люди, которым говорят, что у них нет совести, и у этого вида людей совесть очень маленькая. *Если сказать им сделать плохую вещь, они ее сделают.*

На наш взгляд, в ответах младших школьников достаточно полно отразилось коллективное языковое сознание, присущее «среднему носителю» русского языка.

Литература

Арутюнова Н. Д. О стыде и совести // Логический анализ языка: Языки этики. М., 2000.

Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М., 2001.

Гольдин В. Е. Вербальные ассоциации сельских школьников / В.Е. Гольдин // Образ России извне и изнутри. Калуга, 2008.

Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб., 2007.

Лемяскина Н. А. Языковая личность и коммуникативное сознание (на примере речевого поведения младшего школьника). Воронеж, 2004.

Михайлова О. А., Исакова Т. Н. Образ России глазами уральских студентов. Калуга, 2008.

Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.

Стефанский Е.Е. Концепт «совесть» в русской, польской и чешской лингвокультурах. Код доступа: [<https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-sovest-v-russkoy-polskoy-i-cheshskoy-lingvokulturah>]. (Дата обращения 08.01.2018).

М. Минков

Тель-Авив, Израиль

miriamminkov@yahoo.com

Особенности использования теста дефиниций среди израильских детей-билингвов

1. Вводные замечания

Использование формальных определений для оценки лексикона двуязычного ребенка было предложено Сноу (Snow, Cancino, Gonzalez & Shriberg 1989). В настоящее время тест имеет несколько вариаций, касающихся как списка слов, так и критериев оценки. В Израиле данный тест, вернее, его вариации, используется как в научных исследованиях, так и в целях диагностики речевого развития детей с четырехлетнего возраста. Нормирован тест только для монолингвов 7–11 лет. Цель настоящей работы – показать особенности проведения и оценки результатов данного теста среди двуязычных детей моложе 7 лет.

2. Метод и материалы

Тест проводился среди израильских дошкольников-билингвов 4–6 лет из русскоязычных семей в рамках исследования становления навыков чтения и письма. Каждый из 40 участников теста должен был дать определения 14 существительным в ходе двух встреч. Встречи проходили с перерывом не менее недели (одна на русском языке, другая на иврите). Каждое определение оценивалось по 5 различным критериям.

1. Наличие (1 балл) или отсутствие (0 баллов) в определении гиперонима или имени категории: *Корова – животное, нога – часть тела*, включая самые общие номинации: *Гвоздь – это что-то*.

2. Оценка точности имени категории / гиперонима: точное имя (2 балла), слишком общее имя (1 балл), неправильное имя или его отсутствие (0 баллов).

3. Количество придаточных предложений в определении (соответствует количеству баллов).

4. Количество релевантных единиц информации об определяемом существительном. Например, в определении *Нога – с ней ходят, на ней есть пальчики* содержится две единицы релевантной информации: о функции и о частях (2 балла); в определении *Птица – она ест зернышки и червячков* одна единица информации: о питании (1 балл).

5. Коммуникативная ценность. Данный критерий оценивает, насколько информация, данная ребенком, передает смысл определяемого понятия. Критерий оценивается по 3-балльной шкале: 2 балла – определение, однозначно указывающее на определяемое понятие: *Корова – «она говорит му»*; 1 балл – определение, указывающее на определяемое понятие, но также и на семантически близкие ему понятия: *Корова – «животное, которое любит молоко и листья»*; 0 баллов – определение, не указывающее на определяемое понятие: *Корова – «молоко»*.

3. Обсуждение результатов

3.1. Необходимость тестирования на двух языках

Следует заметить, что языковой репертуар двуязычных детей отличается, иногда очень существенно, от репертуара их сверстников – монолингвов, поэтому нормы, выработанные на основе проверки групп монолингвов, чаще всего неприменимы к двуязычным детям. Полинская и Каган (2007) предложили представить языковую компетенцию на эритажном языке в виде континуума. Используя эту модель для оценки уровня русского языка и иврита опрошенных детей, мы можем представить результаты опроса в виде Таблицы 1.

Таблица 1.
Распределение опрошенных (по категориям дефиниций)

Рус / Ивр	++	+	+-	-	--
++	3	1	1		
+	3	6	1	1	1
+-	6	2	4		1
-		5	4	1	
--					

Категории дефиниций

++ Использование развернутых определений с нулевым или низким количеством ошибок

+ Использование развернутых определений со средним количеством ошибок или использование кратких

определений с нулевым или низким количеством ошибок

+ – Использование кратких определений со средним количеством ошибок, ребенок может не знать 2–3 слов

– Использование кратких определений с высоким количеством ошибок, ребенок может не знать более 3 слов.

– – Неспособность давать определения на данном языке

Из таблицы следует, что лишь 14 детей из 40 опрошенных обладали приблизительно одинаковым уровнем знаний на обоих языках, иными словами, только для 14 детей проведение теста на одном языке дало бы адекватную оценку уровня языкового развития.

3.2. Ограниченность теста дефиниций

Нам представляется важным указать на два ограничения, связанных с данным тестом. Первое заключается в том, что тест никак не учитывает уровень владения грамматическими структурами. Например, определение коровы *Это животное, у которого в вымени есть молоко* и *Животный, который ест трава и дает молоко* будут оценены одинаково. Второе ограничение связано с тем, что при оценке подсчитывается количество релевантных единиц информации, данных определяемому слову, но не развернутость каждой характеристики. Если ребенок скажет по-русски *Учительница учит в школе и задает ученикам уроки*, а на иврите *Она учит в школе и есть в садике*, то оба определения получают оценку 0-0-0-2-2, притом что первое свидетельствует о более высоком уровне языкового развития.

3.3 Металингвистические структуры

Параллельные определения

Другим важным моментом нам представляется наличие «параллельных определений», когда ребенок, определяя одно и то же слово на двух языках (с перерывом как минимум в неделю между двумя тестированиями), повторяет почти дословно структуру определения и его компоненты. Если ребенок не знал тех или иных слов на одном из языков, он мог пропустить один или более компонентов, сохраняя, тем не менее, параллельную структуру и все компоненты, которые он смог выразить на слабом языке. Примеры из речи трех различных детей приведены в таблице 2.

Таблица 2.
Параллельные определения на русском и на иврите

Определяемое слово	Русский	Дословный перевод с иврита
Птица	Должны крылья чтобы летать	Нужны крылья чтобы летать
Цветок	Он растет. У него есть листики, у него цвета есть.	Он растет. У него есть листья
Корова	Животное, которое ест травку и делает молоко.	Зверь, который ест траву и делает молоко.

Индивидуальные стратегии определения

Другое явление металингвистического характера – приверженность многих детей к повторению одной и той же, иногда двух-трех, конструкций (например, *это что-то, что..* или *это чтобы*) для большинства или для всех определяемых понятий. При этом ребенок может применять одинаковую конструкцию для двух языков или же использовать для каждого из языков «свою» или две-три «своих» конструкции, как показано в таблице (примеры из речи двух детей):

Таблица 3.
Индивидуальные стратегии определения на двух языках

	Определяемое слово	Русский	Дословный перевод с иврита
Мальчик 4;11	Цветок	Это что-то, что растит.	Это что-то, что растет на дереве
	Велосипед	Это что-то, что ехать на него.	Это что-то, на чем едут.
	Птица	Это что-то, который летает.	Это что-то, что летает.
	Часы	Это что-то, что это взять его на руку	Это что-то, что звенит.
Девочка 5	Нога	Чтоб быстро бегать и быстро идти.	Это чтобы шли, и бегали, и чуточку ездили
	Шапка	Чтобы надеть когда идут на море или в бассейн.	Это чтобы надели на голову
	Нож	Нож – это чтобы резать.	Это резать овощи
	Гвоздь	Чтоб починить что-то.	Это строить сукку.

3.4 Обусловленность индивидуальным опытом ребенка

По нашим наблюдениям, многие дети связывают даваемые ими определения с миром своих фантазий, переживаний и опыта. Эта стратегия находит выражение в нескольких аспектах.

Указание на потенциальную опасность

Определяя слова *нож*, *шапка* и *гвоздь*, *велосипед*, *зонтик* и даже *табуретка*, многие дети указывали на потенциальные опасности, связанные с этими предметами:

Зонтик – это важно для дождей. Если не будет зонтик, человек может заболеть. Шапка – это что кладут на голову, если не кладут – солнце даст удар (удар – ивр.), и он будет в больнице, и будет сухой и красный.

Связь с актуальным культурным контекстом (семья, дом, садик, любимые мультфильмы)

Зачастую дети включали в определение компоненты, связанные с их личным, семейным или культурным опытом:

Бриллиант – это что пираты нашли, они не дают никому. Если пираты спят, и кто-то должен забрать бриллиант, значит, это нельзя.

Учительница она нас учит и мы знаем, что она нам говорит, она тоже помогает нам в садике.

Определения, основанные на фантазии

Следует отметить, что абсолютное большинство детей, не зная значения слова, отвечали: *Не знаю, что это такое* или *Забыл*. Однако изредка можно встретить определения, основанные на фантазии. Во всех случаях речь идет об определениях на иврите, ниже приводится дословный перевод некоторых из таких определений:

Гвоздь – это что-то, чем укрываются.

Табуретка – это такая птичка.

4. Выводы

1. Беглый анализ полученных дефиниций подтвердил необходимость тестирования уровня языкового развития двуязычного ребенка на обоих языках или, как минимум, учитывать, что тестирование на одном языке не дает возможности оценить этот уровень.

2. Дети-билингвы в основном склонны использовать сходные стратегии определения слова на обоих языках, вовлекая личный опыт независимо от того языка, с которым он связан.

Литература

Snow C. E., Cancino H., De Temple J., & Schley S. Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill. *Language processing in bilingual children.* 1991. P. 90–112]

Polinsky M., & Kagan O. Heritage languages: In the 'wild' and in the classroom // *Language and Linguistics Compass.* 2007. № 1 (5). P. 368–395.

А. В. Пеетерс-Подгаевская

Амстердам, Нидерланды

A.V.Peeters-Podgaevskaja@uva.nl

Е. Такеда

Тояма, Япония

elenatakeda@gmail.com

Усвоение глаголов местонахождения и расположения в двуязычии

По мнению Talmy (1985), каждый язык по-своему концептуализирует пространство и расположение человека и предметов в нем. В большинстве языков (хотя и не во всех) это отношение выражается с помощью глаголов. Durst-Andersen (2011) считает, что все языки мира можно подразделить на языки с экзистенциальным фокусом и языки с так называемым позиционным фокусом. Это означает, что в одних языках в локативных конструкциях

используются исключительно или преимущественно глаголы-связки, а в других – позиционные глаголы, такие как *лежать, стоять, сидеть*, причем набор их может быть как достаточно ограниченным, так и довольно широким (Амека, Levinson 2007). Понятно, что глаголы местонахождения и расположения (или позиционные глаголы) совмещают в себе как универсальные представления о пространственной ориентации, свойствах и параметрах предметов, так и конвенциональные, специфические для отдельного языка. Поэтому владение данными глаголами не является лишь проблемой языковой компетенции (эти глаголы появляются в речи ребенка достаточно рано), но связано и с когнитивными представлениями о мире. И здесь взаимовлияние двух языков может проявиться с особой полнотой (Пеетерс-Подгаевская 2012: 521).

Как ни странно, усвоение позиционных глаголов в русском языке изучено крайне мало. Непонятно, в каком возрасте они начинают употребляться в эталонном значении, соответствуют ли особенностям пространственных представлений с самого начала, какие ситуативные контексты усваиваются легко, а какие остаются проблематичными и т. д. Известно, например, что в шведском языке позиционные глаголы появляются в речи ребенка уже в возрасте 1,8, а иногда и раньше. Причем переходные глаголы со значениями типа *поставить, положить* употребляются чаще, чем непереходные (эквивалентные *стоять, лежать, сидеть*) (Toivonen 1997). Те же замечания касаются порядка появления и усвоения позиционных глаголов у англоязычных детей (Toivonen 1997: 17). Н. В. Гагарина, говоря о становлении глагольной системы у русскоязычного ребенка, отмечает, что глаголы *поставить* и *положить* усваиваются уже в возрасте двух лет (Гагарина 2008), но о непереходных *сидеть, стоять, лежать* в ее монографии ничего не сказано. Об особенностях употребления русских глаголов местонахождения мы знаем только в контексте двуязычия, благодаря исследованию голландско-русских билингвов (Пеетерс-Подгаевская 2012).

Известно, что в русском и голландском языках канонические локативные ситуации описываются с помощью аналогичных в обоих языках позиционных глаголов (*стоять/staan, лежать/liggen* и *сидеть/zitten*), где *стоять/staan* относятся к самого разного рода вертикально ориентированным объектам, а *лежать/liggen* ассоциируются с плоскими, горизонтально ориентированными объектами (Пеетерс-Подгаевская 2012). Кроме того, *стоять/staan* употребляются в ситуациях, когда актуализируется соответствие между пространственной ориентацией предмета и его функцией (например, *Велосунед стоут на земле/Een fiets staat op de grond* – т.е. готов к использованию), а глаголы *лежать/liggen* соотносятся с идеей покоя, несоответствия положения предмета его функции (ср. *Велосунед лежит на земле/Een fiets ligt op de grond*). Хотя между языками есть и некоторые маргинальные различия (ср. *Лодки стоят у причала* и *De bootjes liggen aan de steiger* (букв. 'Лодки лежат у причала')).

Дихотомия признаков горизонтальность/вертикальность нарушается глаголом *sidemy/zitten*, который описывает некое промежуточное, «сложенное» положение человека или предмета, подчеркивая прежде всего их фиксированность в пространстве (Рахилина, Lemmens 2003: 316). Сочетаемость возможности русского *sidemy* и голландского *zitten*, однако, различаются, поскольку в голландском глаголе, наряду с общей для обоих языков идеей погружения/плотного контакта со средой (*Гвоздь сидит в стене/De spijker zit in de muur*), присутствуют такие компоненты значения, как 'плотный поверхностный контакт' и 'слабо фиксированное расположение в некоем объеме' (Рахилина, Lemmens 2003: 319).

Понятно, что такие различия между во многом сходными глаголами могут влиять на их усвоение и употребление двуязычными детьми, что и продемонстрировал пилотный эксперимент (*picture matching task*), проведенный с симультанными голландско-русскими билингвами (n=10) 9,6–10,0 лет (подробно см. Пеетерс-Подгаевская 2012: 520–525). Полученные данные показали, что при выборе позиционного глагола двуязычные дети руководствовались в первую очередь конкретной физической ориентацией предмета в пространстве. Наиболее четко выраженные признаки горизонтальность/вертикальность были усвоены ими хорошо. Ошибки встречались только в тех случаях, когда конкретная ориентация в пространстве не соответствовала языковой условности. Так, трудности в выборе правильного глагола возникли при описании канонического положения насекомых и земноводных, а также нахождения предметов в контейнере: в обоих языках были употреблены все три позиционных глагола. Поэтому *гусеницы* могли *лежать* на листе, а *книги* *стоять* в сумке.

Как показал эксперимент, глагол *sidemy/zitten*, в котором семантической доминантой является не столько ориентация, сколько условная фиксация положения в пространстве, усвоен голландско-русскими детьми недостаточно: контексты употребления голландского глагола знакомы билингвам лучше, но его адекватное употребление было далеко от потолочных показателей (68% у сбалансированных билингвов и 56% у несбалансированных). Знание же русского глагола было крайне ограничено (всего 40–43% правильных ответов). Такие компоненты значения, как 'плотный поверхностный контакт' и 'слабо фиксированное расположение в некоем объеме', характерные для голландского глагола, легко переносились в русский язык. Однако в некоторых случаях заметно было влияние и русской модели, что подтверждает мысль о взаимовлиянии языков друг на друга вне зависимости от уровня владения ими (Пеетерс-Подгаевская 2012: 523–525).

Данный эксперимент был продублирован на материале японско-русских билингвов. При этом учитывался аутпут не только на русском языке, но и на японском. По классификации Амека и Levinson (2007), японский относится к языкам, в которых локативные отношения выражаются с помощью глаголов-связок. Таким образом, здесь, в отличие от голландского, не

существует прямых эквивалентов русским позиционным глаголам. Их семантика передается двумя конструкциями. В первой – идея расположения не конкретизируется и выражается с помощью глаголов общей семантики *iru/aru* (находиться): 'Obj (предмет/лицо) находится в/на Loc (место)'. Это наиболее простая и общеупотребительная конструкция, особенно характерная для детской речи. Во второй – используются глаголы, передающие каузативную семантику местоположения: для того, чтобы находиться в каком-либо месте, предмет или лицо должны быть туда помещены (*Стол стоит в углу* означает по-японски, что *Стол поставили/был поставлен в угол*). В ситуации расположения и нахождения в норме, таким образом, будут использованы глаголы *oku* (ставить, класть, помещать, оставлять), *noru* (быть положенным/поставленным сверху, быть помещенным сверху) и *hairu* (помещаться, уместаться, укладываться).

Поскольку в японском нет буквальных эквивалентов русским позиционным глаголам, мы не увидим следов прямой языковой интерференции в русском языке. Однако можно ожидать неэталонное употребление глаголов местонахождения тогда, когда контексты не столь прозрачны и не основываются на конкретной пространственной ориентации. Кроме того, могут возникнуть девиации в использовании глагола *сидеть* в случаях конвенционального употребления, не связанного напрямую с идеей сидения. В японском языке билингов не исключены прямые эквиваленты русских глаголов, которые, однако, в японских локативных конструкциях не употребляются.

Методика проведения эксперимента. В эксперименте (*picture matching task*) приняли участие две группы симультанных японско-русских билингов с разной степенью владения русским языком: 12 детей в возрасте 6–7 лет и 12 детей в возрасте 8–16 лет. Практически все они родились в Японии, с двух-трехлетнего возраста посещали японские детские сады, а с шести лет пошли в японскую школу. Эксперимент проводился на базе субботней русской школы «Одуванчик» в городе Тояма.

В ходе эксперимента участникам было предложено три набора картинок, изображавших канонические локативные ситуации, предполагающие употребление того или иного позиционного глагола. Внутри каждого набора порядок показа картинок был фиксированным. Тестирование на русском и японском языках проводилось с интервалом в несколько недель. Выбор языка в момент тестирования был произвольным.

За основу были взяты контексты употреблений русских глаголов: 14 картинок с *лежать*, 14 – с *стоять* и 10 – с *сидеть*. Например: *Ковер лежит на полу; Машины стоят на парковке; Птица сидит в клетке*. Экспериментатор показывал испытуемым картинку, а те должны были употребить глагол, наиболее точно отражающий, по их мнению, положение объекта. Поскольку в предшествующей эксперименту инструкции экспериментатор не называл глаголов, с помощью которых дети должны были описывать ситуации, участники были совершенно свободны в своем выборе. (Ситуации, однако,

были настолько очевидны, что они автоматически ассоциировались с позиционными глаголами или эквивалентными конструкциями.) Внимания на грамматическую правильность построения ответа не обращалось. Продолжительность тестирования на обоих языках заняла в среднем 30 минут. Все ответы были записаны на звукозаписывающее устройство, а затем проанализированы экспериментатором.

Анализ экспериментального материала. В русской части теста билингвы 6–7 лет продемонстрировали в основном правильное понимание ситуаций, в которых каноническими являлись глаголы *стоять* и *лежать*. Только в ситуации нахождения книг в сумке пятеро детей из 12 выбрали глагол *стоять* вместо *лежать*, по всей видимости, под влиянием картинки, на которой книги были изображены в стоячем положении. В то же время девять детей выбрали ответ *лежать* при описании ситуации тарелок, расположенных на столе. То же самое мы видим в группе детей 8–16 лет: трое детей из 12 выбрали глагол *стоять* вместо *лежать* в ситуации нахождения книг в сумке, и десять детей выбрали глагол *лежать* при описании тарелок на столе. Таким образом, как и в голландском эксперименте, дихотомия признаков горизонтальность / вертикальность усвоена довольно хорошо.

Но так же, как и для голландско-русских билингвов, для японско-русских детей проблематичным оказался глагол *сидеть*. В группе билингвов 6–7 лет он был употреблен всего лишь в 25 случаях из 120 предполагаемых ответов. (Только один ребенок, причем с достаточно слабой языковой компетенцией, при описании десяти картинок сделал всего две ошибки, что крайне удивительно, учитывая его уровень владения русским языком.) В группе детей 8–16 лет количество ответов с правильным использованием глагола *сидеть* увеличилось в два раза: в 50 случаях из 120 предполагаемых ответов. Как и в голландско-русском эксперименте трудности в выборе правильного глагола были связаны с описанием канонического положения насекомых и земноводных, а также предметов, для которых фиксированное положение в пространстве не связано напрямую с идеей сидения (очки, шляпа).

Таким образом, можно утверждать, что в выборе и использовании русских позиционных глаголов русско-японские билингвы руководствовались наиболее прототипическими представлениями о расположении определенных объектов в пространстве. Когда конкретное местоположение в пространстве оказывалось амбивалентным или не соответствовало языковой условности, знанием которой дети не обладали, они испытывали затруднения и допускали ошибки.

Если обратиться к результатам японской части эксперимента, то мы увидим, что дети в группе 6–7 лет в двух третях случаев давали правильный ответ, колеблясь лишь в выборе определенной структуры. Некоторые использовали в основном нейтральный вариант с глаголами *iru/aru*, другие – с позиционными глаголами *oku, noru* и *hairu*. Однако из 444 ответов

в 128 случаях дети выбрали прямые японские эквиваленты русских глаголов, хотя в 106 случаях использование прямого эквивалента в данных контекстах было недопустимо. В группе билингвов 8–16 лет мы видим несколько иную ситуацию. Во-первых, уменьшилась доля нейтральных конструкций с глаголами *iru/aru*. Во-вторых, значительно возросло количество более сложных конструкций с использованием переходных позиционных глаголов. В-третьих, прямые японские эквиваленты русских глаголов были выбраны только в 65 случаях (28 из которых были допустимы), а это в два раза меньше, чем в младшей группе. Таким образом, возраст явился важным фактором, влияющим на правильность и адекватность ответов японско-русских детей.

Отметим, что в контрольной группе взрослых носителей японского языка разные типы конструкций были употреблены в соотношении: 49% – с позиционными глаголами, 47% – нейтральные конструкции с глаголами *iru/aru* и только в 4% был использован прямой эквивалент русских глаголов.

Анализ ответов выявил некоторую интересную закономерность выбора конкретных позиционных глаголов. Так, эквивалентом русских *стоять* и *лежать* чаще всего оказывался японский *oku* (ставить, класть, помещать, оставлять), а эквивалентом *сидеть* – *noru* (быть положенным/поставленным сверху, быть помещенным сверху), что с точки зрения японской грамматики является ошибочным употреблением. Отметим, что билингвы употребляли его и в ситуациях, ассоциируемых с глаголами *стоять* и *лежать*. Чаще, чем у носителей японского языка, использовался в ответах детей и глагол *hairu* (помещаться, уместаться, укладываться), особенно в тех локативных контекстах, которые в русском языке описываются с предлогом *в*.

Таким образом, в японских ответах билингвов мы видим как прямое влияние русского языка, так и опосредованное, проявившееся в некотором смещении акцентов в выборе позиционных глаголов и их закреплении за определенными ситуациями расположения и местонахождения предметов в пространстве.

Литература

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

Головин И. В. Учебник японского языка. М., 1971.

Дурова М. В. Модели бытийно-пространственных элементарных простых предложений в японском языке: Автореф. дис. ... к. фил.н. Новосибирск, 2016.

Петтерс-Подгаевская А. В. К вопросу о языковой интерференции: усвоение позиционных глаголов русско-нидерландскими детьми // Проблемы онтолингвистики – 2012: Материалы международной научной конференции. СПб, 2012. С. 520–525.

Рахилина Е. В., Lemmens M. Русистика и типология: лексическая семантика глаголов со значением 'сидеть' в русском и нидерландском // *Russian Linguistics*. 2003. № 27. С. 313–327.

Ameka F. K., Levinson S. C. Introduction: The typology and semantics of locative predicates: Posturals, positionals and other beats // *Linguistics*. 2007. № 45 (5). P. 847–872.

Durst-Andersen P. Linguistic supertypes: A cognitive-semantic theory of human communication. Berlin, 2012.

Talmy L. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms // *Language typology and syntactic description*. 1985. № 3 (99). P. 36–149.

Toivonen I. The Acquisition of Body-Posture Verbs in Swedish. 1997. URL: [http://www.academia.edu/2872946/The_Acquisition_of_Body-Posture_Verbs_in_Swedish].

Е. В. Рахилина

Москва, Россия
erakhilina@hse.ru

А. С. Выренкова

Москва, Россия
avyrenkova@hse.ru

Предикаты падения в RLC: нюансы семантики¹

Введение

Идея настоящей работы, как и ряда других наших исследований (ср., например, Рахилина 2014), восходит к знаменитой книге Анри Фрея «Грамматика ошибок», которая была написана в начале XX века и пока совершенно не устарела. В ней Фрей обратил внимание на случаи отклонения от стандартного языкового узуса (то есть, с точки зрения нормативной лингвистики, – ошибки) и показал, что неканоническая речевая продукция представляет для лингвиста не меньший интерес, чем стандартный языковой материал. Потом эта идея была надолго забыта и вернулась в теоретическую лингвистику много позже, в том числе и благодаря хорошо известным исследованиям Стеллы Наумовны Цейтлин – см., например, (Цейтлин 1982) и др.

Источником для нашего нестандартного языкового материала здесь стали письменные тексты изучающих русский язык студентов, собранные в Учебном корпусе русского языка RLC. Рассматривая его, мы несколько изменим угол зрения, традиционный для использования учебных корпусов. Мы не будем говорить о трансфере, статистике ошибок и методике их

¹ Настоящая работа выполнена при поддержке гранта РФФИ 17-06-00184 «Комплексное лексико-типологическое исследование поля падения и смежных концептов».

коррекции. В данном случае нас будет интересовать сам русский язык и те тонкие, но типологически релевантные правила употребления языковых единиц (своего рода скрытая лексико-грамматика), которые становятся очевидны исследователю только в момент языковой интерференции русского и какого-то другого языка.

Речь пойдет о предикатах ПАДЕНИЯ. До некоторой степени они были уже исследованы нами в рамках лексико-типологического проекта MLexT с использованием фреймового подхода (Рахилина, Резникова 2013), который предполагает выделение типичных ситуаций (фреймов) на основе сочетаемостных характеристик лексем, покрывающих данное поле в каждом рассматриваемом языке. Какая-то информация о таких характеристиках содержится в словарях – толковых и переводных. Более детальные сведения о сочетаемости часто можно почерпнуть из обычных корпусов или других коллекций стандартных текстов – именно они дают представление о типичных для того или иного языка лексических сочетаниях. Однако корпусные материалы не дают прямых данных о сочетаемостных запретах, то есть о границах употребления языковых единиц. В стандартном случае запреты и границы описываются в результате типологического анкетирования. Первичные анкеты строятся на корпусных и словарных данных, которые используются для установления начального набора фреймов. Сейчас это уже отработанная, рутинная технология, которая в большой степени может быть автоматизирована (Рыжова 2017), как минимум в своей базовой, не аналитической фазе.

Учебные корпуса снабжают нас принципиально другим языковым материалом, который позволяет существенно дополнить полученные в результате типологического анализа данные.

Семантическая зона падения в типологической перспективе

В этом разделе охарактеризуем коротко выбранное нами семантическое поле – поле ПАДЕНИЯ, которое было предварительно исследовано нами в 23 языках, представляющих 8 разных семей. По результатам этого исследования готовится сборник, некоторые данные отражены в препринте (Reznikova, Vyrenkova 2015).

Под падением мы понимаем неконтролируемое нисходящее движение, во время которого объект не имеет контакта с поверхностью. Оно охватывает два основных типа ситуаций: изменение положения вертикальных предметов – с вертикального на горизонтальное и движение вниз с приподнятой поверхности. Эти ситуации могут противопоставляться лексически, но могут и совмещаться в одной лексеме.

В свою очередь, для лексификации ситуаций второго типа оказывается важным:

- исходная позиция падающего объекта (на плоскости, в контейнере, степень закрепленности и проч.)
- конечная точка (падать в воду, на твердое, в мягкое и проч.)
- тип субъекта (жидкость, сыпучее, проч.) – в частности, падение осадков

- способ падения (ориентация: навзничь, в сторону...; внезапность и резкость падения и др.)

ПАДЕНИЕ: корпусный анализ девиантных употреблений

Из 189 вхождений в RLC 62 так или иначе не соответствуют норме русского языка. Такие девиантные употребления можно разделить на два примерно равных класса, которые условно можно назвать формальным и семантическим. К первому классу (33 случая) относятся отклонения от нормы, связанные с поверхностными, формальными явлениями, как ошибка в падежной форме при выборе глагольного управления (1) или нарушение формы идиоматичного сочетания (2):

(1) *Волк говорит фразу вслух и **снег** РКИ,
падает на ему голове. доминантный французский*

(2) *Но когда человек **падает под** РКИ,
депрессии доминантный финский*

Более интересным нам представляется второй класс девиантных употреблений. Он связан с переинтерпретацией иностранными студентами семантических свойств предикатов падения, которая отражается на сочетаемостных свойствах лексем (29 случаев). Именно среди этих контекстов можно выделить такие, которые помогают верифицировать типологические данные или уточнить их.

В качестве иллюстрации рассмотрим пример (3). Он представляет фрагмент текста, автор которого – студент РКИ с доминантным английским языком.

(3) *... одна из моих одноклассников реши- РКИ,
ла бить его [друга], и он почти **упал из** доминантный английский
окна (на третьем этаже!)*

Пример иллюстрирует различие между русским и английским языком в кодировании начальной точки, или источника падения. Фрейм, или типичная для ПАДЕНИЯ ситуация, когда исходным пунктом движения (в английской терминологии, SOURCE, ср., например, Talmy 2000) является контейнер, во многих языках выражается не просто направительным (элативным) предлогом при доминантном глаголе падения, а маркируется особыми лексическими средствами (например, в японском). Неприемлемость примера (3) с точки зрения стандартного русского свидетельствует, что в русском языке для выражения этого фрейма тоже используется особое средство, а именно, глагол *выпасть*.

Оговоримся, что НКРЯ содержит некоторое количество аналогичных примеру (3) контекстов с одушевленным субъектом и существительным *окно* (метонимически отсылающем к контейнеру) в качестве источника падения, в которых употреблен глагол *упасть*:

(4) *Гетера **расхохоталась** так, что чуть не упала из окна. [В. М. Дорошевич. Сказки и легенды (1893–1916)].*

Однако, как показывает диахронический анализ *упасть* / *выпасть* как двух конкурирующих употреблений, после 60-х годов *упасть* в подобных конструкциях практически полностью был вытеснен глаголом *выпасть*.

В английском языке до сих пор сосуществуют две конкурирующие стратегии – немаркированного и маркированного в глаголе выражения начальной точки падения как контейнера: в первом случае этот фрейм выражается с помощью глагола *to fall* ‘падать / упасть’ с элативным предлогом (*fall from the window* ‘упасть из окна’), а во втором – фразовым глаголом *to fall out* ‘выпадать / выпасть’ (*fall out of the window* ‘выпасть из окна’).

Как видим, конфликт двух стратегий, который проявился в трансферной ошибке, уточняет место русского в локальной типологической классификации: русский гораздо требовательнее к лексическому маркированию контейнера как исходной позиции падения, чем английский.

Однако это не все, чем примечателен пример (3). В нем нарушена сочетаемость глагола с наречием *почти*, указывающим на близость к пределу (Апресян 1995: 311), которая отличается от сочетаемости его английских переводных коррелятов *almost* / *nearly*. Действительно, для русских глаголов мгновенного действия, не описывающих его подготовительного этапа, доступного (зрительному) восприятию говорящего, таких как *мигнуть*, *скакнуть*, *опрокинуть*, *умереть* и под., сочетаемость с *почти* практически невозможна, а конативное значение выражается конструкцией с *чуть не*: *чуть не умер*, *чуть не скакнул в пропасть* и под. (Баранов и др. 1993). К числу таких предикатов относится и *упасть*. Поэтому *почти упал* не употребляется для описания ситуации, когда Х был близок к тому, чтобы выпасть из окна, но избежал падения (в отличие от английского *almost / nearly fell down*).

Корпусный анализ показывает, однако, что русское *упасть* в данной конструкции способно сдвинуть сферу действия *почти* с мгновенного результата на процесс падения и его свойства (MANNER в терминологии (Talmy 2000)), которые в этом случае становятся доступны наблюдению, как в (5), где *почти упал на диван* значит не ‘избежал падения’, а ‘резко опустился’.

(5) *Он отошел от окна и почти упал на диван. Бессильное утомление охватило*

его. Хотелось уснуть, уснуть крепко... [Б. В. Савинков (В. Ропшин). То, чего не было (1918)].

Получается, что в «разрешенных» сочетаниях с *почти* русский глагол *упасть* не является моментальным, он меняет акциональность, описывая не момент (= результат) падения, а некоторый другой процесс движения вниз, имеющий визуальное сходство с тем способом движения, который присущ падению. Такие контексты актуализуют в русском *упасть* семантику способа движения, профилированную в других предикатах этого семантического поля (ср. англ. *to whirl down* ‘скатываться’).

Между тем, как мы помним, (3) требует замены *упасть* на *выпасть*, однако эта замена не так тривиальна, как кажется. Она обнаруживает новые параметры лексического сопоставления в этой семантической зоне:

русское *выпасть*, как показывает контекст *почти*, имеет другие акциональные свойства, которые обусловлены профилированием начальной точки движения в его семантике. Ср. (6), где описывается измененная пространственная конфигурация исходной позиции чемодана, но не результат или процесс падения:

(6) *Но рывки и тряска привели к тому, что этот розовый чемоданище почти выпал на дорогу. Вера схватила его за ручку и вытянула...* [Л. Петрушевская. Странствия по поводу смерти (2017)].

Заметим, что во фразеологизованных контекстах, описывающих осадки, типа *выпал снег*, результативность *выпасть* проявляется довольно ярко – и это тоже, как показывает наш материал, порождает ошибки инофонов. Этот аспект системы ПАДЕНИЯ мы подробно рассмотрим в докладе.

Заключение

На примере семантической зоны ПАДЕНИЕ наша работа еще раз демонстрирует потенциал учебных корпусов для лексико-типологических исследований. Сложные сочетаемостные правила, которые обнаруживаются при работе с данными учебных корпусов, демонстрируют нетривиальные семантические эффекты, незаметные при начальном широком межъязыковом сопоставлении материала. Такие наблюдения помогают уточнить набор параметров, релевантных для семантического поля, но также и более тщательно описать систему противопоставлений русского языка, проявляющуюся в неожиданных семантических ограничениях и сдвигах.

Литература

Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 1. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М., 1995.

Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993.

Рахилина Е.В., Резникова Т.И. Фреймовый подход к лексической типологии // Вопросы языкознания. 2013. № 3. С. 3–31.

Рахилина Е. В. Грамматика ошибок: в поисках констант // Язык. Константы. Переменные: Памяти Александра Евгеньевича Кибрика. СПб., 2014. С. 87–95.

Рыжова Д. А., Ершов И. А., Мельник А. А. Автоматический сбор данных для исследований по лексической типологии // Проблемы компьютерной лингвистики и типологии: Сборник научных трудов. Вып. 6. Воронеж, 2017. С. 123–134.

Фрей А. Грамматика ошибок. М., 2006.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М., 1982.

Reznikova T. I., Vyrenkova A. S. Semantics of falling: a cross-linguistic approach / NRU HSE. Series WP BRP «Linguistics». 2015. № 40.

Talmy L. Toward a cognitive semantics. Vol. 2: Typology and process in concept structuring. Cambridge, 2000.

И. А. Стернин
Воронеж, Россия
sterninia@mail.ru

Возрастная динамика значения слова (психолингвистический анализ)¹

Создание возрастного психолингвистического словаря русского языка является одной из целей научного проекта «Психолингвистическое описание семантики слова», реализуемого Центром коммуникативных исследований и кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета с 2002 г. Словарь школьника может быть создан на базе Ассоциативного словаря В. Е. Гольдина. Словарь дошкольника может быть создан на основе Ассоциативного словаря Т. Ф. Соколовой, хотя количество слов там весьма невелико, необходимо дополнительное экспериментальное исследование. Словарь молодежи и словарь взрослых создается нами на основе проводимых ассоциативных экспериментов в нашей проблемной группе «Психолингвистический толковый словарь русского языка».

Остановимся в данной статье на основных проблемах выявления и лексикографической фиксации возрастных особенностей семантики слов, выявляющихся в ходе работы над проектом. Это следующие проблемы.

1. Отбор лексических единиц для описания возрастных особенностей семантики.

2. Выделение возрастных категорий, языковое сознание которых подлежит дифференцированному обследованию. Эти категории должны быть дифференцированными и вместе с тем достаточно обобщенными, чтобы получить научно значимые результаты, а не мелкие частные наблюдения.

3. Методы выявления возрастных особенностей лексической семантики. Здесь могут быть использованы свободный ассоциативный эксперимент, направленный ассоциативный эксперимент (по направляющим вопросам), лингвистическое интервьюирование (субъективная дефиниция, дифференциальная семантизация), верификационный тест.

Все эти методы имеют свои сильные и слабые стороны. Наш опыт показывает, что наиболее надежные и содержательные результаты при описании семантики слова как компонента языкового сознания носителя языка могут быть получены при двухэтапном экспериментальном исследовании: ассоциативный эксперимент или другие экспериментальные процедуры + верификационный тест по полученным и обобщенным результатам экспериментов (Стернин, Рудакова 2015: 30–39).

Отдельную проблему представляет собой формулирование возрастных дефиниций значений и их лексикографическая фиксация.

¹ Грант РГНФ 18-012-00622 «Словари языкового сознания».

Возрастные значения могут быть отражены в психолингвистическом словаре возрастных значений. Так, методом семной интерпретации результатов ассоциативных экспериментов (Стернин, Рудакова 2011: 64) можно выделить семы, образующие психолингвистическое значение слова, и дифференцированно описать значение одного и того же слова в языковом сознании разных возрастных групп.

Покажем возможности описания возрастной дифференциации семантики слова на примере семантики слов ВЕЖЛИВЫЙ и МЯЧ. Возрастная семантика слова ВЕЖЛИВЫЙ описывается на базе материалов словаря В. Е. Гольдина и соавторов: возрастная семантика слова МЯЧ описывается на базе материалов ассоциативного словаря Т. Ф. Соколовой.

Для каждого семантического компонента приводится индекс яркости, выраженный десятичной дробью, что отражает процент ИИ, объективировавших данную сему в эксперименте.

Представление значений в Психолингвистическом толковом возрастном словаре может осуществляться в двух формах: в *форме семной таблицы* и в *форме связной дефиниции*.

Сопоставим отдельные семантические компоненты возрастных значений стимула ВЕЖЛИВЫЙ по их представленности в разных возрастных группах и по индексу их яркости.

Таблица 1.

ВЕЖЛИВЫЙ
Семная таблица

Семантические компоненты	1-4 кл.	5-6 кл.	7-8 кл.	9-11 кл.
человек	0,18	0,21	0,44	0,19
добрый	0,15	0,11	0,07	0,11
хороший	0,11	0,11	0,06	0,05
вежливость	0,10	-	-	-
воспитанный	0,03	-	0,04	0,03
умный	0,03	0,03	0,03	0,08
противоположный грубому	0,03	0,02	-	0,03
противоположный злему	0,01	-	-	-
красивый	0,01	-	-	-
друг	-	0,03	-	ед.
культурный	-	0,01	ед.	0,07
элегантный	-	ед.	ед.	0,03

На основании такого описания можно проследить возрастную динамику семантического развития слова в сознании детей.

Например, выясняется, что с возрастом в значении лексемы ВЕЖЛИВЫЙ повышается яркость сем умный, культурный, элегантный и снижается яркость сем хороший, добрый; исчезают семы красивый вежливость, противоположный злему, друг.

Связные дефиниции

Психолингвистические значения лексемы ВЕЖЛИВЫЙ в возрастном сознании детей разных возрастных групп будут выглядеть следующим образом (приводятся семантические компоненты с индексом яркости 0,01 и выше):

1–4 классы – человек 0,18, добрый 0,15, хороший 0,11, проявляющий вежливость 0,10, воспитанный, умный, противоположный грубому 0,03, красивый, противоположный злему 0,01.

5–6 классы – человек 0,21, добрый, хороший 11, умный, друг 0,03 противоположный грубому 0,02, культурный 0,01

7–8 классы – человек 0,44, добрый 0,07, хороший 0,06, воспитанный 0,04, умный 0,03

9–11 классы – человек 0,19, умный 0,08, культурный 0,07, хороший 0,05, воспитанный, противоположный грубому, элегантный 0,03

Пример описания психолингвистических возрастных значений слова МЯЧ (на материале семантической интерпретации возрастных ассоциативных полей в словаре Т. В. Соколовой), возрастные группы – 3-4 г. и 6-7 лет):

Таблица 2.

МЯЧ
Семная таблица

Семантический компонент	3-4 года 297 ии	6-7 лет 314 ии
круглый	0,16	0,13
красный		0,01
синий	0,10	0,01
желтый	0,03,	0,01
белый	0,02	0,003
голубой	0,01	-
зеленый	0,01	0,003
розовый	0,01,	-
разноцветный	0,003	0,003
в полоску	-	0,003
оранжевый	-	0,003
им играют	0,16	0,11
большой	0,06	0,03
маленький	0,03	0,03

его пинают	0,05	-
катается	0,04	0,04
это игрушка	0,04	0,03
прыгает	0,03	0,12
красивый	0,03	-
им играют в футбол	0,03	0,04
резиновый	0,02	0,03
его бросают	0,02	0,01
играют дома	0,02	0,03
играют на воздухе	0,01	-
на природе	-	0,02
его не едят	0,01	-
мягкий	0,003	-
твердый	0,003	-
его надувают	0,003	-
грязный	0,003	-
Идентификация – 0,03 (у меня есть 0,02, рибук («Рибок»), вон, этот совсем не хочу 0.003)	0,03	-
шар	-	0,03
им играют в баскетбол	-	0,003
играют в школе	-	0,003
отбивают	-	0,003
им стучат	-	0,006
мягкий	-	0,01
звонкий	-	0,006
летит	-	0,006
дырявый	-	0,003
играют в ботинках	-	0,003
вещь	-	0,003
спортивный инвентарь	-	0,01
красивый	-	0,01
хороший	-	0,003
Отказы	0,09	0,05
Не интерпретируемые	0,05	0,12

Связные дефиниции

МЯЧ 297 ии

3–4 года

Игрушка 0,20 (игрушка 0,04, им играют – 0,16), круглый – 0,16, красный 0,10, синий 0,03, желтый 0,02, белый 0,01, голубой 0,01, зеленый 0,01, розовый 0,003, большой 0,06, маленький 0,03; резиновый 0,02, мягкий 0,003, твердый 0,003, его надувают 0,003, его пинают 0,05, его бросают 0,02, он катается 0,04, прыгает 0,03, им играют в футбол 0,03, красивый 0,03, играют дома 0,02, играют на воздухе 0,01, его не едят 0,01, грязный 0,003.

Идентификация – 0,03 (у меня есть 0,02, рибук («Рибок»), вон, этот, совсем не хочу 0,003).

Не интерпретируемые:

пчя, читать, спят, кофта, репка, ручка, нет мяса, стихотворение, конфетка, чай, змея, кошка, лошадка, петух 1 (0,05)

Отказ – 24 + не знаю 3 = 27 (0,09)

МЯЧ 314

6–7 лет

Игрушка 0,03, им играют 0,11 дома 0,03, на природе 5, в школе 0,003, круглый 0,13, резиновый 0,03, маленький 0,003, большой 0,03, мягкий, красный, желтый, синий 0,01, белый, разноцветный 0,001, в полоску, зеленый, оранжевый 0,003, он прыгает 0,12, катается 0,04, его бросают, пинают 0,01, отбивают 0,003, им стучат, летит, звонкий 0,006, дырявый 0,003, спортивный инвентарь 0,01, играют в футбол 0,04, в баскетбол, играют в ботинках, хороший 0,003, красивый 0,01.

Не интерпретируемые:

кошка 3, болото, Волга, волк, гиля, елка, звездочка, капуста, Катя, коробка,

матрац, пружина, репка, секунды, светофор, ситко, солдат, толстый, шоколадка, зима, кукуруза, ласточка, лиса, лошадь, мама, морковка, мята, один, рот, самолет, слово, танцы, цветок 1 – 37 (0,12)

Отказы – 15 (0,05).

Описание возрастной семантики слов позволяет выявить **основные формы проявления возрастной дифференциации семантики слова.**

В целом, возрастные различия в семантике слова могут проявляться в следующих формах.

- В эндемичности отдельных семантических компонентов для возрастных групп – то есть в наличии компонента только в одной из возрастных групп.

ЧИТАТЬ:

1–4 кл., 5–6 кл. – *уметь, сказку, рассказ, Пушкина, вслух, стихотворение;*

7–8 кл. – Шекспир, Толкиен, Плейбой, Властелин Колец, повесть, про себя, стихи, библиотека, мучение, скушно;

9–11 кл. – не любить, комикс, не хочу, скука, дорога, средство передвижения.

- В различии яркости совпадающих семантических компонентов в разных возрастных группах.

МЯЧ – красный : 3–4 г. – 0,10, 6–7 лет – 0,01.

- в изменении актуальности (яркости) отдельных значений при увеличении возраста испытуемых.

ЧИТАТЬ – более актуальным становится значение *получать информацию в письменном виде (читать книгу)*, а не значение *понимать письменный текст (уметь читать и писать)*.

ПОРА – более актуальным становится значение «необходимость действия» (пора идти) по сравнению со значением «время года» (осенняя пора).

- В эндемичности отдельных значений – то или иное значение выявляется только в одной возрастной группе, но отсутствует в других.

Так, в молодежном языковом сознании в глаголе ХОТЕТЬ есть значение *Испытывать чувственное влечение к кому-л.* У лиц старше 30 лет это значение не выявляется.

- В различии совпадающих значений по совокупному индексу яркости – в одной возрастной группе СИЯ может быть больше, в других – меньше.

Например, в слове МАЛЕНЬКИЙ значение «малолетний»: у взрослых 0,37, у молодежи – 0,22, почти в два раза меньше.

Таким образом, исследование возрастной специфики семантики слова должно завершаться формированием психолингвистических дефиниций значений у носителей языка разного возраста и создание на базе таких дефиниций возрастного психолингвистического дифференциального словаря русского языка.

.....

Литература

Гольдин В. Е., Сдобнова А. П., Мартьянов А. О. Русский ассоциативный словарь. Ассоциативные реакции школьников I–IX классов. В 2 т. Т.1.: От стимула к реакции. Т. 2 (в двух частях): От реакции к стимулу. Саратов, 2011.

Стернин И. А., Рудакова А. В. Методика психолингвистического исследования синонимов / Язык и национальное сознание. Вып. 21. Воронеж, 2015. С. 30–39.

Стернин И. А., Рудакова А. В. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы. Saarbrücken, 2011.

Соколова Т. В. Ассоциативный словарь ребенка. Вербальные ассоциации детей 3–7 лет. Ч. 1 : От стимула к реакции. Архангельск, 1996.

Т. В. Страшнова
Ижевск, Удмуртия, РФ
t.strashnova@mail.ru

Особенности понимания пословиц двуязычными младшими школьниками

Пословицы – это особый вид устного народного творчества, который впитал в себя опыт поколений. В них используются сравнения, эпитеты и другие средства выразительности, передающие отношение народа к тому или иному предмету или явлению, обобщающие опыт прожитой жизни во всем его многообразии и противоречивости.

Один из первых сборников пословиц был составлен В. И. Далем, который рассмотрел их структурные и смысловые особенности. Важную роль в понимании пословиц, по мнению собирателя, играет «обиняк» – переосмысление прямого значения и осознание синтаксически связанного. Именно в переосмыслении кроется обширность пословичного смысла и возможность приложения пословицы к разным ситуациям жизни. В понимании В. И. Даля пословица должна обладать следующими признаками: смысловая самостоятельность (т. е. «это целые изречения»); оценочность (т. е. «своего рода судебник никем не судимый»); переносный смысл («обиняк с приложением к делу»); общеупотребительность, народность («все ее знают и ей покоряются»); художественная форма (присутствие «образцов всех прикрас риторики») (Даль 2007).

Понимание скрытого смысла пословиц доступно детям младшего школьного возраста. В 6–7 лет дети могут не только выявить прямое значение пословицы, но и осознать ее поучительный смысл. Поскольку знакомить с пословицами детей начинают в дошкольном детстве, то и уровень широкого обобщения пословиц у детей к школьному периоду формируется хороший. Дети прикладывают смысл пословицы к множеству сходных явлений и фактов. Например, прямой смысл пословицы «Грибы ищут – по лесу рыщут» очевиден для каждого, кто собирал грибы: надо хорошенько побродить по лесу, чтобы набрать лукошко грибов. Но дети понимают, что пословица применима и к другим ситуациям, в которых надо хорошо потрудиться для достижения результата.

Процесс понимания осуществляется на трех уровнях: лексическом (устанавливаются связи между словами и теми предметами или явлениями действительности, с которыми они связаны в языке, еще вне учета содержания предложения в целом); синтаксическом (происходит уточнение смысла слов в зависимости от их формально-грамматических связей); семантическом (происходит понимание в формально-логическом и предметно-концептуальном образе).

Уровень понимания зависит от богатства личного опыта детей, от сформированности картины мира и способности к образному восприятию. Личный опыт двуязычных детей значительно отличается от опыта детей, владеющих одним языком. Как же происходит понимание скрытого смысла пословиц ребенком-билингвом?

Для ответа на этот вопрос было предпринято экспериментальное исследование. В качестве стимульного материала использовалось 20 пословиц из словаря В. И. Даля. В экспериментальную группу вошли младшие школьники второго и третьего класса общеобразовательной школы г. Ижевска – 13 детей-билингвов 8–9 лет с родными азербайджанским, татарским, удмуртским языками. Все дети владеют русским языком и изучают его в рамках школьной программы. Дети должны были пояснить поучительный смысл каждой пословицы.

Ученики смогли пояснить смысл только некоторых предложенных пословиц. Пословицы «Все хорошо, что хорошо кончается», «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» не были прокомментированы участниками эксперимента.

Волка ноги кормят. Получено 11 ответов. В основном внимание детей направлено на волка: *Волк быстро бежит за добычей; Быстрее бежит, чтоб добычу не упустить; Волк бежит, добычу ищет; Волк сам себе добывает еду; Чем он быстрее бежит, тем быстрее себе добычу добудет; Волк хочет кушать; Потому, что быстро бегают; Волк бежит за добычей, прыгает на нее, цепляется в жертву; Это значит волк быстрый из-за ног, он быстро догоняет добычу; Волк бежит за добычей прыгает на нее и цепляется в жертву свои когти.* Только в ответе «Кто сидит на месте, не добудет себе еды» есть попытка объяснить иносказательный смысл.

Назвался груздем, полезай в кузовок. Только двое детей смогли прокомментировать пословицу, так как слова *кузовок* и *груздь* оказались неизвестными: *Вперед идет; Начал делай.* В последнем ответе смысл пословицы частично раскрыт.

Дареному коню в зубы не смотрят. Было дано три ответа: *Умный лучше двоешника; Это потому, что он может укусить; Когда коня подарили, тогда и в зубы не смотрят.* В последнем случае ребенок перефразировал услышанное, возможно, не понимая смысла.

Под лежачий камень вода не течет. Всего получено 5 ответов: *Если замкнуто пространство, то туда ничего не попадет; Это водопад; Под камень ничего не течет; Под камнем ничего не течет; Если будешь просто лежать, ум не придет.* В последнем варианте ребенком предпринята попытка объяснить смысл пословицы.

Большому кораблю – большое плавание. Трое детей поняли пословицу в буквальном значении (*В маленьком пространстве не влезет большой предмет; Потому, что он не утонет; Он большой, ему много место надо*). Один ребенок понимает иносказательный смысл (*Я тебя зову на дела большие*).

Как аукнется, так и откликнется. В единственном полученном ответе «Если молчать, то никто не услышит» прослеживается попытка пояснить иносказательный смысл пословицы, однако узуальное ее употребление ребенку неизвестно.

Слово – серебро, молчанье – золото. Дети поняли пословицу буквально: *Если молчать, то никому не помешаешь; Что, если скажешь слово – дадут серебро, а не скажешь слово – дадут золото; За молчание дают золото.*

Нет дыма без огня. Дети поняли пословицу буквально: *Если разожжешь огонь дыма не будет; Это значит надо развести огонь, тогда и дым появится.*

У семи нянек дитя без глаза. В единственном полученном ответе наблюдается любопытная путаница: *Когда много детей няня не успевает приглядеть за всеми.*

Свято место пусто не бывает. Один из отвечающих перефразировал пословицу: *Пусто место не останется, другой прокомментировал ее иносказательный смысл: Ушел с должностей, не долго оно будет пустовать.*

Отольются кошке мышканы слезки. Единственный ответ не может быть надежным свидетельством верного понимания даже буквального значения фразы: *Когда кошка мышку хочет съест, то она плачет.*

Цыплят по осени считают. Несмотря на то, что дети живут в частных домах и многие семьи ведут хозяйство, недоступным оказалось и прямое значение пословицы: *Цыплят осенью убивают; Цыплята осенью вылупляются.*

Не все коту масленица. Ответ *Не все коту сметана* свидетельствует о ассоциативной реакции ребенка Масленица – сметана.

По одежке встречают, по уму провожают. В ответах детей «Значит вежливый человек»; «Если встретил мальчика в красивой одежде и подругился, а оказывается он не по уму и ушел» прослеживается попытка заглянуть в отношения между людьми и связать эти отношения с внешним видом.

На чужой каравай рот не разевай. Один ответ свидетельствует об отсутствии понимания (*Завидуй, добивайся всего сам*). В другом (*На чужое добро не разевай*) интерпретирован иносказательный смысл пословицы через осмысление переносного значения слова «каравай».

Слезам горю не поможешь. Ответы свидетельствуют о понимании смысла: *Не реветь, а действовать; Слезам горю никак не помогут; Слезам не помогают.*

Нет худа без добра. Без добра никуда.

Первичный анализ материала позволяет сделать предварительные выводы. Дети воспринимают в основном прямое значение пословиц. В некоторых ответах прослеживаются попытки проникнуть в иносказание, хотя не всегда детское понимание совпадает с тем смыслом, который заложен в пословицы языковым коллективом. Очень часто дети прибегают к стратегии перефразирования, добавляя новые слова или заменяя слова на близкие по

значению. Возможно, одной из причин непонимания глубинного смысла пословиц является неумение абстрагироваться от прямых значений слов, а также в нашем случае трудности восприятия речи на неродном языке.

Перспектива исследования заключается в выделении индивидуально-типических особенностей понимания пословиц у двуязычных учащихся младшего школьного возраста в зависимости от способа предъявления словесной информации, наличия/отсутствия наглядного представления содержания пословицы, сочетания словесных/наглядных/практических способов толкования.

.....

Литература

Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 2007 Код доступа: [https://royallib.com/book/dal_vladimir/poslovitsi_russkogo_naroda.html].

ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ

Л. Ю. Алексанкина

Москва, Россия

alexankina.larisa@mail.ru

Языковая интерференция в письменной речи русско-английских детей-билингвов

Интенсивная интеграция культур и языков и возрастающее количество билингвов определяют значимость билингвального образования. Взаимодействие языков в большинстве случаев сопряжено с проблемой появления межъязыковой интерференции, возникающей в результате переноса билингвом элементов одной языковой системы в другую. Многие исследователи занимаются изучением влияния системы родного языка на формирующуюся систему иностранного, однако не менее интересен обратный процесс: перенос элементов иностранного языка на родной язык.

Далеко не все лингвисты, занимающиеся проблемами языковых контактов и двуязычия, рассматривают влияние иностранного языка на родной как разновидность интерференции. Для обозначения влияния иностранного языка используется термин интеркаляция. Различие интерференции и интеркаляции выражено не только в различной направленности языкового влияния (при интерференции – от родного к иностранному языку; при интеркаляции – от иностранного к родному), но и в степени осмысленности влияния (отсутствие сознательного контроля при интерференции и осмысленность механизма интеркаляции).

Насколько справедливо разделять интерференцию и интеркаляцию? Многолетние наблюдения за детьми-билингвами дошкольного возраста, у которых процессы произвольности сознания находятся только на стадии формирования, а также за детьми-билингвами младшего школьного возраста, у которых функции программирования и контроля действий только начинают свое развитие, позволяют утверждать, что системные специфические ошибки в речевой деятельности на родном языке, в том числе ошибки в письменной речи, связанные с влиянием иностранного языка, возникают помимо воли билингва, не осмыслены, не контролируются сознанием.

Очевидная схожесть неконтролируемого влияния родного языка на речь билингва на иностранном языке и такой же неосознанный процесс влияния иностранного языка на речевую деятельность на родном языке позволяет рассматривать данные взаимовлияния как разновекторные процессы в рамках одного явления межъязыковой интерференции.

Проявления «обратной» интерференции наблюдаются только в ситуации взаимодействия языков. В качестве ее предпосылок рассматриваются типологические различия языков при некотором их подобии. Причиной обратной интерференции принято считать перенос речевого навыка из языковой системы иностранного языка в родной. Действительно, явление такой интерференции можно массово наблюдать у детей, которые свободно владеют иностранным языком и часто используют его в речи, то есть имеют сформированные навыки речевой деятельности на иностранном языке.

Подробнее остановимся на проявлениях «обратной» интерференции английского языка в письменной русской речи билингов. Весьма стабильно наблюдаются так называемые графические интерференты, когда происходит замена отдельных букв в тексте на русском языке соотносимыми буквами латинского алфавита. Например, ребенок-билингв, интенсивно использующий английский язык, пишет слово *огурец*, заменяя букву *г* соотносимой *g* из латинского алфавита, получая слово *ogureц*, слово *кот* при графической интерференции выглядит как *cot*.

Нередки случаи перцептивной межъязыковой графической интерференции. Например, русское слово *сор* ребенок читает так, как если бы оно было написано по-английски, то есть «*кор*», слово *сом* прочитывается как *ком*, *ракета* как *пакета* и т. д.

К орфографической «обратной» интерференции стоит отнести и написание с большой буквы в русском тексте названий месяцев, дней недели, национальностей, языков и других слов, которые в английском тексте билингв привык писать с заглавной буквы. «Обратная» интерференция наблюдается и в тех случаях, когда написание слов английского языка, к которому привыкает ребенок-билингв, влияет на написание соответствующих слов русского языка. Например: «*галерея*» наподобие *gallery*.

Системны ошибки при письме и чтении в словах с гласными второго ряда *Я, Е, Ё, Ю, И*. Дети-билингвы достаточно долго читают прямые открытые слоги с гласными второго ряда, не сливая согласный и гласный, вставляя звук [j] (согласный произносят как мягкий, йотированные гласные как *йо, йа, йу, йэ*). При этом в процессе говорения данной интерференции не наблюдается. Ребенок правильно произносит в своей речи слова *море* и *лиса*, но на письме ставит мягкий знак: *льуса, морье, свьёкла*. С одной стороны, обозначение мягкости йотированной буквой может осознаться как недостаточное, дети добавляют мягкий знак как показатель мягкости, с другой стороны, они ориентируются на произносительную практику носителей языка. В то же время в словах с разделительным мягким знаком буква *ь* на письме пропускается.

Следующей устойчивой и системной ошибкой является обозначение сочетания звуков [ja], [jo], [jэ], [ju] с помощью сочетаний букв *йа, йо* и т. д.: *йолка, йула, йаблоко* и т. д. Встречается относительно точная передача звукового состава всего слова на письме: *дъэньок, пльашэт*.

При записи текста на слух возникают следы фонетической интерференции, которая проявляется в неразличении звонких и глухих согласных, стоящих в сильной позиции, например: дом – *том*, банка – *панка*, жук – *шук*.

«Обратная» интерференция создает определенные трудности в усвоении русского письма. На устойчивость и распространенность таких ошибок влияет отсутствие достаточного опыта, что связано как с возрастом детей, так и с их билингвизмом.

Обобщая вышесказанное, можно определить этап становления письменной речи у детей-билингвов как этап формирования кодовых переключений, где в рамках одного речевого потока субъект оперирует двумя языковыми системами – произвольно, неосознанно включая элементы английского языка в систему русского.

Ошибки, связанные с интерференцией в письменной речи ребенка, не контролируются сознанием, связаны с недостаточно зрелым формированием кодовых переключений, а значит, носят временный характер, но требуют специфических приемов коррекции. Логично предложить не учитывать их при оценивании письменных работ билингвов во 2-м, 3-м, 4-м классах начальной школы. По моему мнению, мнению педагога-практика, работающего с детьми-билингвами в начальной школе, следует вести отдельный учет ошибок билингвального генеза с целью отслеживания динамики становления грамотности письменной речи, чтобы на основании ее показателей корректировать педагогическую деятельность.

.....

Литература

Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. Иваново, 1997.

Карлинский А.Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. Алматы, 2011.

Е. А. Брагина

Брюссель, Бельгия

eabraghina@yandex.ru

К вопросу о письменной речи русско-немецких детей-билингвов

В связи с большим количеством иммиграций на данный момент в Германии проживает более 3-х миллионов человек, говорящих на русском языке. Как показывают исследования, большинство русскоговорящих переселенцев сохраняют общение на русском языке в семьях. Дети, посещающие местные садики и школы, общение в которых происходит на немецком языке, дополнительно изучают русский язык на специализированных курсах. При этом, как показывают наблюдения, немецкий язык, являясь основным в ежедневном общении ребенка, оказывает влияние на

освоение русского языка. Интерференция из одного языка в другой имеет разнообразные проявления на различных языковых уровнях.

Под интерференцией мы понимаем изменение в структуре или в элементах структуры одного языка под влиянием другого (Баранникова 1972: 31). При звуковой (фонетической) интерференции данное влияние происходит на фонетическом уровне языка. В свою очередь сформированность фонетических навыков оказывает влияние на письменную речь.

Фонетическая система русского языка существенно отличается от фонетической системы немецкого языка. В связи с этим в ситуации использования билингвами немецкого языка как основного происходит фонетическая интерференция.

С целью определения влияния фонетической интерференции на письменную речь детей-билингвов нами был проведен эксперимент. В экспериментальном исследовании приняло участие 15 обучающихся 9–12 лет. Все они второй год посещают курсы русского языка один раз в неделю. На курсах детей учат общаться, писать и читать на русском языке. Из беседы с педагогом группы выяснилось, что, согласно программе, именно на этом году обучения планируется активное формирование у обучающихся навыков письменной речи.

Анкетирование, проведенное среди родителей обучающихся, позволило получить следующую дополнительную информацию об использовании русского языка детьми. 30% обучающихся общаются с одним из родителей в семье (с мамой или бабушкой) на русском языке, читают книги на русском, используют имеющиеся навыки письменной речи для общения со сверстниками в сети Интернет, а также ежегодно проводят не менее четырех недель в году у родственников или в летних лагерях в России. 60% обучающихся лишь изредка используют русский язык в общении с членами семьи. Дети данной группы иногда читают книги на русском языке, пишут на русском языке (поздравительные открытки, письма родным в Россию), а также проводят 1–2 недели летних каникул у родственников в России. 10% обучающихся общаются на русском языке с членами семьи, но не читают и не пишут на русском языке вне занятий курса, редко совершают поездки в Россию.

В качестве диагностического инструментария в ходе эксперимента нами был использован текст «Зима», содержащий 61 слово. Детям предлагалось написать данный текст под диктовку.

Анализ написанных обучающимися текстов показал, что у 70% были допущены ошибки в написании слов с мягкими согласными: *ходба* вместо *ходьба*, *строит* вместо *строить* и т. д. Это свидетельствует о том, что дети не различают мягкость и твердость в различных фонетических позициях, так как в доминирующем немецком языке палатализация является исключительно фонетическим явлением и не несет дифференциальной нагрузки. Это приводит к ошибкам в письменной речи.

Помимо этого, большому количеству обучающихся сложно дается различие фонем [и] и [ы], [ш] и [щ]: *бил* вместо *был*, *помош* вместо *помощь*

и т. д. Причина заключается в отсутствии данных фонем в доминирующем немецком языке.

Также вызывает сложности и написание слов с русским мягким преднебным [ч']: *мечта* вместо мечта, *ночной* вместо ночной. Таким образом, обучающиеся стараются обозначить исключительную мягкость данного звука, противопоставляя его полумягкому немецкому, который, в свою очередь, не имеет отдельной буквы и передается на письме сочетанием букв *tsch*.

При этом, стоит отметить, что мягкий знак после Щ ставит меньшее количество обучающихся. Это связано, возможно, с тем, что звук, обозначаемый этой буквой, является для носителя немецкого языка мягким вариантом фонемы [ш]. Наличие в русском алфавите отдельной буквы для мягкого варианта избавляет ученика от потребности дополнительно обозначать его мягкость.

Возникают у обучающихся проблемы и при передачи на письме звука [j], т. к. в немецком языке данный звук стоит в основном в сильной позиции. В связи с этим, 70% обучающихся сделали ошибки в словах, где звук [j] стоял в заударной позиции вместе с [и]: *сини* вместо синий. Однако, услышав [j] в сильной позиции, ученики графически обозначает его на письме буквой Й даже в тех случаях, когда следует использовать разделительные мягкий и твердый знаки или йотированные буквы: *йолка* вместо ёлка, *семйя* вместо семья, *пойют* вместо поют. В предыдущем и данном случае можно также рассматривать допущенные ошибки с точки зрения графической интерференции. Объясняется это тем, что обучающиеся используют специальный значок Й для кодировки звука [j], т. к. именно так принято в немецкой графике.

Помимо этого, 50% обучающихся испытывают трудности при написании приставок с парными звуками [з] и [с]. На наш взгляд, это связано с тем, что в немецком языке буква *s* перед согласной (глухой или звонкой) обозначает всегда глухой звук, близкий к русскому [с], а перед гласной – звонкий, как русский [з]. Руководствуясь этим, обучающиеся делают ошибки при написании слов с приставками раз- и рас-: «*расбирать*» вместо *разбирать*, «*расвивается*» вместо *развивается*.

При этом слова с приставкой *s-* большинством обучающихся были написаны правильно. 20% обучающихся сделали ошибки лишь в словах-исключениях: «*сдесь*» вместо *здесь*. Это также следствие влияния немецкого языка, т. к. в немецком языке буква *S* в начале всех слов произносится как «з». Руководствуясь данным правилом, обучающиеся совершили ошибки в словах-исключениях.

Таким образом, звуковая интерференция оказывает прямое влияние на письменную речь билингвов. При этом основной язык общения влияет на второй язык общения ребенка, который используется им реже. Анализ влияния фонетической интерференции на письменную речь, приведенный в данной статье, может быть использован при организации обучения русско-немецких детей-билингвов русскому языку.

.....
Литература

Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика ее проявления. Проблема двуязычия и многоязычия. М, 1972.

Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев, 1979.

О. А. Величенкова

Москва, Россия

velichenkova@mail.ru

Ошибки фонемного кодирования у младших школьников: Взгляд логопеда

Трудности овладения письмом у младших школьников составляют предмет исследования не только в методике начального обучения, но и в психологии, лингвистике, коррекционной педагогике. Нельзя не понимать, что изучение этих трудностей требует учета, с одной стороны, того, что письмо является семиотической системой с присущими данному языку особенностями, с другой стороны, письмо как высшая психической функция имеет сложное строение и включает как вербальные, так и невербальные компоненты. Изучение механизмов нарушения формирования навыка письма должно основываться на анализе ошибок как с лингвистической, так и с психологической и педагогической позиции.

В логопедии принято рассматривать два типа ошибок письма у детей: дисграфические и орфографические. С лингвистической точки зрения это деление осуществляется не вполне корректно. В основном к дисграфическим (специфическим) ошибкам относят написания, обнаруживающие несоблюдение правил графики (отсюда их название): белка – *бла*, щенок – *сенок*, дуб – *буб* и т. д. Чаще всего такие написания искажают звуковой облик слова, но могут демонстрировать и так называемую алфавитную графику (Павлова, 2000, Кузьмина, 2005), когда фонемный состав слова передается верно, но не нормативными средствами. Помимо этого в ту же категорию включаются и нарушения обозначения границ предложения (отсутствие точки и заглавной буквы) и слова (в том числе и слитное написание предлога или союза со словом или раздельное написание слов с приставками), которые следует считать скорее пунктуационными и орфографическими ошибками. Такая трактовка дисграфических ошибок является устоявшейся и восходит к научной школе Р. Е. Левиной (1961).

Здесь мы хотели бы описать экспериментальный анализ тех ошибок, которые традиционно относят к дисграфическим, в рамках логопедического подхода. Поскольку проведенное исследование было безвыборочным, в дальнейшем для обозначения описанных выше ошибок мы будем

использовать термин «специфические». Ошибки такого рода являются закономерными для ребенка, овладевающего письмом. Если их много, говорят о наличии дисграфии – особого нарушения, требующего специальной коррекции. Изучение частотности специфических ошибок, их позиционных условий, соотношения с устноречевыми нарушениями позволяет получить данные о закономерностях освоения письма младшими школьниками и механизмах его нарушения.

Особое внимание в работе уделено ошибкам фонемного кодирования (ОФК). В широком смысле эти ошибки можно толковать как все случаи, когда выбор буквы для обозначения фонемы не соответствует правилам графики. В логопедии закрепилось представление об ОФК как о смешениях букв, обозначающих артикуляторно и акустически близкие звуки (Корнев 1997; Садовникова 1995).

Изучались все контрольные диктанты учащихся 2-го класса одной из московских школ. Всего было проанализировано 269 работ 22 детей за 2015/16 учебный год.

В среднем в одном диктанте второклассников обнаружено 4,8 ошибки, включая самоисправления. К орфографическим относятся 36% от общего количества ошибок; 19,7% составляют нарушения обозначения границ предложений; 7% – ошибки обозначения границ слов. Остальные 37,3% приходится на специфические ошибки.

Рассмотрим подробнее те типы специфических ошибок, которые обычно относят к ОФК, и те, которые могут быть отнесены к ним, их распространенность и позиционные условия. Из-за неоднозначности большинства ошибок их трактовка и определение возможных механизмов представляют значительную трудность. Как правило, по определенному соотношению ошибок исследователь может лишь предположить наличие того или иного патогенетического фактора (Ахутина и др. 2001).

Ошибки фонемного кодирования. К ним в логопедии традиционно относят замены и смешения (то есть взаимозамены) букв, обозначающих близкие по акустическим и артикуляционным признакам звуки: свистящие – шипящие, аффрикаты и их компоненты, сонорные р – л, парные звонкие и глухие согласные, гласные о – у в сильной позиции. Эти пары звуков отличаются одним дифференциальным признаком. Например, свистящие – шипящие различаются только местом артикуляции, сонорные [l], [r] – способом артикуляции, парные звонкие и глухие – наличием или отсутствием участия голоса. Отметим, что такой список теоретически возможных смешений является далеко не полным. К артикуляционно сходным следует отнести также пары т – п (д – б), т – к (д – г), однако они практически никогда не расцениваются логопедами как артикуляционные смешения. И напротив, несмотря на работы Г. М. Сумченко (1987), в группу смешений по-прежнему включают нарушения обозначения мягкости согласных на письме. В данной статье нарушения обозначения мягкости согласных рассматриваться не будут.

Проанализируем имеющийся у нас экспериментальный материал. В группу ОФК мы относили все случаи, когда ребенок для обозначения фонемы в сильной позиции выбирал букву, соответствующую близкой (отличающейся одним признаком) фонеме.

ОФК оказались достаточно разнородной группой, хотя и не очень частотной (5,2% от общего количества ошибок). Смешения парных звонких/глухих согласных составили 2,3%, смешения аффрикат и их компонентов – 0,6%, смешения гласных – 1,4%, сонорных (р – л, й – ль) – 0,3%. В данной выборке нам встретились случаи смешения букв К – Х. Смешения свистящих/шипящих обнаружены не были. Отметим, что даже у учащихся, не успевающих по русскому языку, увеличение доли ОФК не фиксировалось, несмотря на тот факт, что они считаются патогномичными для дисграфии и их устранению уделяется значительное место при планировании логопедической работы. Отдельного рассмотрения заслуживают две оппозиции: парные звонкие/глухие согласные и близкие по артикуляции гласные.

В изученных диктантах озвончение в сильной позиции встречалось в 2 раза чаще, чем оглушение. Эта ситуация в целом не является характерной. На другом материале нами был получен иной результат (Ахутина и др. 2001, Величенкова, 2016). Кроме того, результаты этого и ранее проведенных исследований не совпадают с данными других авторов (Богомазов 2001)

В большинстве случаев (в 2 раза чаще) смешения встречались перед гласной: в саду – *в сату*, в берлогу – *в берлоку*, фигурки – *вигурки*. Такое распределение соответствует частотности кластеров согласных. Согласный в интервокальной позиции встречается чаще, чем в стечении. Таким образом, от позиции согласного частота ошибки его кодирования, вероятно, не зависит.

Однако мы обратили внимание на интересную тенденцию. В 2/3 случаев ошибочный выбор признака звонкость/глухость совпадал с данным признаком последующего согласного.

Несколько чаще встречались смешения частотных пар звонких/глухих согласных, чуть реже – менее частотных. В паре В – Ф, в которой частотность членов пары отличается резко, всегда наблюдалось употребление В вместо Ф, т. е. редко встречающаяся буква заменялась на часто употребляемую.

В логопедии подобные ошибки считаются достаточно однозначными и объясняются нарушением фонематического восприятия – различения фонем по оппозиционным признакам. В этом смысле интересно рассмотреть особенности устной речи школьников. Действительно, нам приходилось наблюдать, хотя и крайне редко, смешения и замены свистящих/шипящих, аффрикат, сонорных в устной речи детей (в этом возрасте преобладают искажения звуков, которые обычно не сказываются на письме). Но случаи смешения в устной речи парных звонких/глухих согласных явление исключительное (такие смешения, но не замены фиксировались нами у школьников со снижением слуха). При этом ошибки кодирования звонких/глухих согласных на письме встречаются и никак не соотносятся

с устноречевым дефектом. Возникает вопрос, чем эта оппозиция отличается от предыдущих. Почему в устной речи нет соответствующих ошибок? И почему эти ОФК встречаются чаще других?

Возможно, причина смещений парных согласных на письме состоит в минимальной артикуляционной опоре внутри данной оппозиции. Младший школьник активно использует артикуляцию, проговаривает, когда пишет. И хотя по мере автоматизации навыка она сворачивается, все же микро-движения языка предполагают отчетливую афферентацию, в отличие от участия голосовых связок. Письмо является сенсibilизированной пробой, способной показать функциональную слабость переработки слухоречевой информации. Может быть, слабость не собственно восприятия фонем, но оперирования ими, устойчивого представления о фонемном наполнении слова, способности сделать быстрый выбор внутри оппозиции.

Следует принять во внимание и то, что данная ошибка иногда может быть двояко трактована. Ее идентификация изначально зависит от того, какой механизм ее возникновения предполагает исследователь. Так, часть ОФК в нашем материале может расцениваться как персеверации или антиципации букв. Например, *ходят – хотя́т*, *трудились – друдились*, *побежали – бабажали*. Тогда эти написания надо связывать скорее с регуляторными или моторными проблемами, чем с ошибками фонематического восприятия.

Смещения гласных также не характерны для устной речи школьников, однако в письме они встречаются. С равной частотой встречаются смешения в парах букв, обозначающих фонемы о-у: о – у, ё – ю (пенёк – *пенюк*, лютые – *лётые*, курок – *курук*, на лугу – *на луго*). Эти ошибки встречались чаще в безударной позиции, в которой, тем не менее, не происходит качественная редукция звука у. Интересно, что неправильный выбор букв о – у чаще наблюдался в тех случаях, когда одна из этих них присутствовала в слове. Следовательно, эти написания теоретически могут расцениваться как персеверации или антиципации. Что касается пары ю – ё то такая тенденция не обнаруживалась. Кроме того, мы чаще наблюдали замены ю на ё.

Рассмотрим также обнаруженные нами смешения о – а в сильной позиции: в рошу – *в рашу*, Васька – *Воська*. Смещения букв о-а составили 1,4% от общего количества ошибок. Однако лишь у одного ребенка мы зафиксировали смешение букв я – ё (зелёный – *зеляный*), все остальные ошибки пришлись на пару букв о – а. Частота ошибок на о – а совпала с суммарной частотой смещений пар о – у, ё – ю. Как можно объяснить то, что пара нейотированных гласных (о – а) смешивается детьми, а пара йотированных гласных (ё – я) нет? И почему смешение букв о – а возникает настолько часто?

Сходными являются и графемы и кинемы о – а, т.е. зрительные и двигательные образы букв. По всей видимости, смешения о – у, ё – ю могут считаться более или менее отчетливыми маркерами трудностей фонематического различения, а смешения о – а не могут. Механизм этой ошибки неоднозначен. Она может быть и ОФК, и ошибкой выбора кинемы (в логопедии используется термин «смещения графически сходных букв»).

Проанализируем **смещения графически сходных букв**, чтобы понять, насколько однородна эта группа и не может ли у нее быть других пересечений с ОФК.

Довольно долго смещения рукописных букв т – п, д – б, и – у, х – ж и др. называли оптическими, указывая на их зрительную природу. Однако с тех пор как И. Н. Садовникова (1995) высказала предположение о моторном характере смещений, было накоплено некоторое количество данных в пользу этой гипотезы (Ахутина 2001, Обнизова 2011). К смещениям графически сходных букв нами были отнесены все взаимозамены букв, имеющих общую точку начала и одинаковый первый элемент буквы. Понимая, что данные ошибки являются полифакторными по происхождению, здесь мы будем называть их именно так. Общая частота смещений составила 12% от всех ошибок, что делает данную категорию самой частотной из всех специфических ошибок. Наиболее распространенными оказались смещения букв и – у, т – п, б – д, ш – щ: зимой – *зумой*, ягоды – *ягобы*, хотела – *хапела*, большую – *большую*.

Как и предыдущая группа ошибок, смещения графически сходных пересекаются с персеверациями и антиципациями. Например, в написаниях типа *стит* – спит, *кувшун* – кувшин можно увидеть смещения графически сходных, а можно – антиципацию и персеверацию.

При этом некоторые смещения графически сходных букв могут иметь и еще одну трактовку, которая обычно не обращает на себя внимания исследователей. Буквами т – п и б – д кодируются фонемы, близкие по артикуляторным признакам. Они отличаются только местом артикуляции. Следовательно, их возможно отнести к ОФК. Они вполне могут иметь в основе трудности различения артикулем.

Итак, для смещений графически сходных букв мы описали уже 4 возможных варианта трактовки: оптические смещения, моторные смещения, трудности произвольной регуляции при написании, ОФК.

Таким образом, сами по себе ОФК, которые в логопедии чаще всего связываются с нарушением фонематического восприятия, не являются частотными (в том числе и у неуспевающих школьников) и в значительном числе случаев не могут быть трактованы однозначно.

Литература

Ахутина Т. В., Иншакова О. Б., Величенкова О. А. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: проблемы и наблюдения: Материалы конференции. СПб., 2004. С. 82-97.

Богомазов Г. М. Соотношение двух типов отклонений в правописании у учащихся разных классов начальной школы // Проблемы психолингвистики. Теория и эксперимент. М., 2001. С. 85–95.

Величенкова О. А. Ошибки фонемного распознавания в письме младших школьников // Клиническая психология в здравоохранении, образовании и

социальной сфере: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Сургут, 2016. С. 57–63.

Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. СПб., 1997.

Кузьмина Т. В. Функциональный анализ фонемно-графемных соответствий в письменной речи детей. Автореф. ... канд. филол. н. СПб.1, 2005.

Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. М., 1961.

Обнизова Т. Ю. Овладение навыком письма учащимися с прогредиентной динамикой дисграфии: Автореф.... канд. пед. н. М., 2011.

Павлова Н. П. Способы передачи звучащей речи на письме детьми-дошкольниками (лингвистический механизм): Автореф. ... канд. филол. наук Череповец, 2000.

Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи их преодоление у младших школьников. – М., 1995.

Сумченко Г. М. Сопоставление буквенных замен при письме слогов у учащихся массовой школы, школы для детей с ТНР и вспомогательной школы // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. Л., 1987. С. 37–42.

Е. В. Грудева

Череповец, Россия

egrudeva@gmail.com

И. А. Бучилова

Череповец, Россия

ibuchilova@yandex.ru

Типология ошибок в письменных текстах детей-инофонов среднего школьного возраста

Анализ типичных и специфических ошибок в устной и письменной речи детей-инофонов представлен в исследованиях С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2004), Н. А. Маркиной (Маркина 2010), Т. А. Кругляковой (Круглякова 2013), Е. Ю. Протасовой, А. А. Корнеева (Протасова, Корнеев 2013), И. А. Бучиловой (Бучилова 2015), Е. В. Грудевой (Бучилова, Грудева 2017) и др.

С целью изучения типичных и специфических ошибок в письменных текстах детей-инофонов среднего школьного возраста нами проводился сбор диагностического материала на базе средней школы № 30 г. Череповца Вологодской области в 2016–2017 учебном году. В ходе констатирующего эксперимента были проанализированы письменные тексты (сочинения, изложения и диктанты) шестерых учеников среднего школьного возраста из иноязычных семей.

Дадим краткую характеристику контингента испытуемых по уровням успеваемости по русскому языку: высокий уровень (оценки за письменные тексты 4–5) – Хадижа, дагестанка, 5 класс; средний уровень (оценки за письменные тексты 3–4) – Рухтома, узбечка, 6 класс, и Магомед, азербайджанец, 9 класс; низкий уровень (оценки за письменные тексты 2–3) – Жамшид, узбек, 8 класс, Илесбек, узбек, 8 класс, и Эльвира, азербайджанка, 8 класс.

Представим некоторые данные о письменных текстах, выполненных детьми-инофонами. Так, Хадижа написала сочинение «Мой любимый цветок» (176 слов), не допустив ни одной ошибки. Сочинение характеризуется логичностью и образностью изложения мыслей. Текст богат эпитетами, сравнениями, удачно вписываются пословицы, метафоры (оценка «отлично»). Диктант «Ежик» (97 слов) Хадижа написала на оценку «хорошо». Хадижа допустила следующие ошибки: *ниский* (низкий), *колучий* (колючий). Ошибки сама исправила. Первая ошибка типична как для инофонов, так и для русскоговорящих детей, но такого рода ошибки в текстах инофонов встречаются чаще. Вторую ошибку можно объяснить влиянием фонологической системы родного языка (в азербайджанском языке отсутствуют фонологические различия между твердыми и мягкими согласными) (Цейтлин 2004: 6). Правильное написание слова «таскал» Хадижа заменила на неправильное *тоскал* (написание по типу гиперкоррекции, т. е. написание против произношения). Такое написание характерно для инофонов, осваивающих русский язык.

Текст изложения Рухтоны «Тоска по Москве» (126 слов) хорошо структурирован, правильно используются лингвистические средства для обеспечения его цельности и связности. В конце изложения Рухтона допустила пять ошибок: *волнуеще*, *тычит*, *ветринах*, *проезжающих машин* (проезжающие машины). Кроме словарного слова «витрина», ошибки допущены, как правило, в конце слов. Соответственно, ошибки можно объяснить редуцированным произношением концов слов. Оценка за изложение – «хорошо».

«Лидером» по количеству ошибок среди проанализированных нами текстов является контрольный диктант (136 слов), написанный Илебеком. В диктанте допущено 44 орфографических и 11 пунктуационных ошибок (см. таблицу 1). Обозначим наиболее специфичные ошибки, характерные для инофонов. Так, специфической ошибкой инофонов является изменение ритмической структуры слова – либо в сторону увеличения слогов за счет прибавления гласной, либо в сторону уменьшения слогов за счет устранения гласной (Цейтлин 2004: 7). Пример: *послившиеся* (послышавшийся). С.Н. Цейтлин отмечает также в качестве специфических ошибок снятие различий между твердыми и мягкими согласными (Там же: 6): *светлет* (светлеть), *перекликалис* (перекликались), *высунулас* (высунулась), *вес* (весь), *проносся* (пронесся), *прижок* (прыжок) и др. Специфичными ошибками для иноязычных детей являются ошибки в согласовании существительного и

прилагательного в роде, числе, падеже. Примеры: *испуганная* глаза (испуганные), *насторожанная* уши (настороженные). Неправильное написание многих слов в тексте Илебека можно объяснить вероятным незнанием их семантики, а также трудностями фонематического восприятия: *сборшисы* (сбросивши) (можно предположить влияние слова «сбор» на данное написание, перестановка слогов с согласными «с» и «ш» может быть обусловлена трудностями их фонематического различения), *многовенно* (мгновенно) (можно предположить влияние слова «много» на данное написание). Следует отметить, что эти слова, как правило, написаны неразборчиво: неуверенность в написании отражается и на почерке.

Интересным фактом, на наш взгляд, является отсутствие в проанализированных текстах замен О – А, И – Е под ударением. Эти замены, по наблюдениям С. Н. Цейтлин, являются специфичными для детей-инофонов (Цейтлин 2004: 9). Ошибки подобного рода весьма распространены в письменных текстах детей младшего школьного возраста из иноязычных семей (Бучилова 2015).

В таблице 1 представлена классификация ошибок (как типичных, так и специфических) в текстах детей-инофонов среднего школьного возраста.

*Таблица 1.
Типология ошибок в письменных текстах детей-инофонов
среднего школьного возраста*

Типы ошибок	Примеры неправильных написаний
Написание проверяемых безударных гласных в корне слова	тоскал (таскал – тащит), пронислись (пронеслись – нес), вствал (вставал – встал), свестящим (свистящим – свист)
Написание непроверяемых гласных и согласных в корне слова	на ветринах (витринах), самалеты истребители (самолеты-истребители), извояние (изваяние), иний (иней),
Написание проверяемых согласных в корне слова	ниский (низкий – низок)
Написание чередующихся гласных в корне слова	блестали (блистали, т.к. после корня стоит под ударением суффикс А), задерая (задирая, т.к., после корня стоит под ударением суффикс А)
Написание букв И, У, А, Ё после шипящих	шопотом (шепотом), прошолся (прошелся)
Написание разделительных Ъ и Ь	деревими (деревьями)
Употребление Ь для обозначения мягкости согласных	светлет (светлеть), перекликалис (перекликались), высунула (высунулась), вес (весь)
Написание приставок	преступить к заданию (приступить), преобретай (приобретай), препудреной (припудренной)

Написание безударных падежных окончаний имен существительных и прилагательных, причастий	в пустыни (в пустыне – предл.), проезжающих машин (проезжающие машины – вин.), сбросивши (сбросивший – именит.), слышавшийся (слышавшийся – именит.), шелестим (шелестом – творит.), величие (величию – предл.), утренним (утренним – творит.), тяжелою (тяжелыми – творит.), испуганная глаза (испуганные – именит.), огромную (огромную – вин.), насторожанная уши (настороженные – именит.), самалеты истребители (самолеты-истребители – именит.), деревими (деревьями – творит.)
Написание безударных личных окончаний глаголов	тычит (тычет)
Написание наречий	волнуеще (волнующе), по-немногу, по немногу (понемногу)
Написание суффиксов	увенчанная (увенчанная), в соснеке (сосняке), пронеся (пронесся: первая «с» относится к корню слова, вторая – к суффиксу), препудренной (припудренной), испуганные (испуганные), настороженные (настороженные), насторожанная уши (настороженные)
Написание соединительной гласной в сложных словах; слов с дефисом	самолеты истребители, самалеты истребители (самолеты-истребители)
Ошибки, связанные с обозначением мягкости согласных с помощью йотированных гласных и гласного И	на его колучках (колючках), проносся (пронесся), прижок (прыжок)
Пропуск букв, слогов, слов	извегавшие (извергавшие), сбросивши (сбросивший), слышавшийся (слышавшийся), сбросивши (сбросивший), светлет (светлеть), перекликалис (перекликались), в послетевшем (посветлевшем), сборшисы (сбросивши), ставал (вставал), высунулас (высунулась), вес (весь), послившиеся (слышавшийся), деревими (деревьями)
Добавление лишних букв, слогов, слов, словосочетаний	потревожденных, многовенно (мгновенно)
Неправильное написание слов из-за трудностей их восприятия	в послетевшем (посветлевшем – от слова «свет»; можно предположить влияние слова «после» на данное написание слова), сборшисы (сбросивши; можно предположить влияние слова «сбор» на данное написание, перестановка слогов с согласными «с» и «ш» может быть обусловлена трудностями их фонематического различения), извергавшие (извергавшие), судережно (судорожно), вздвигались (вместо задвигались), многовенно (мгновенно; можно предположить влияние слова «много» на данное написание) послившиеся (слышавшийся), мяских (майских жуков), надирая (задирая)
Пунктуационные ошибки	отсутствие запятой перед союзом «что» в сложном предложении, отсутствие двоеточия после обобщающего слова при однородных членах предложения, обособление причастных и деепричастных оборотов, сравнений.

Анализ письменных текстов детей-инофонов является актуальной задачей современной лингвистики, так как методика обучения русскому

языку детей из иноязычных семей должна строиться с учетом типологии ошибок и причин их возникновения.

Литература

Бучилова И. А., Грудева Е.В. Теоретические подходы к решению проблемы обучения русскому языку детей из семей мигрантов // Педагогика и психология, наука и образование: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований. Самара, 2017. С. 29–41.

Бучилова И. А. К проблеме изучения особенностей письма детей-мигрантов младшего школьного возраста // Universum: филология и искусствоведение. 2015. № 8 (21). Код доступа: [<http://7universum.com/ru/philology/archive/item/2563>]. (Дата обращения: 15.01.2018).

Крузлякова Т. А. О чем говорят ошибки в диктантах билингвов? На материале речи русско-испанского билингва // Сборник докладов международной конференции и VII международного научно-практического семинара «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». Прага, 2013. С. 48–54.

Маркина Н. А. Языковая адаптация иностранных детей-мигрантов в условиях российской школы. М., 2010.

Протасова Е. Ю., Корнеев А. А. Анализ ошибок при овладении письмом у двуязычных детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: Сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. СПб., 2013. С. 224–235.

Цейтлин С. Н. Специфические ошибки азербайджанско-русских билингвов в письменной речи // Русистика и современность: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 17–18 сент. 2004 г. СПб., 2005. Т. 2: Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. С. 168–179.

Т. В. Кузьмина

Санкт-Петербург, Россия
t.vit.kuzmina@gmail.com

В. А. Туревская

Санкт-Петербург, Россия
val2408@mail.ru

Освоение учениками начальных классов подсистем русского письма

Русское письмо имеет ряд отличительных особенностей, описанных классиками отечественного языкознания – Л. В. Щербой, Л. Р. Зиндером, В. Ф. Ивановой, А. Н. Гвоздевым и др. Согласно Л. Р. Зиндеру, структура письма имеет три стороны: алфавит, графику и орфографию, каждая из которых подчиняется действию особых (Зиндер 2007: 321–322).

Освоение сложных систем языковых правил может приводить к созданию временных языковых систем (термин С. Н. Цейтлин (Цейтлин 2017)). Протосистемы правил, которыми пользуются дети в письменноречевой деятельности, могут обладать некоторыми особенностями и отличаться от общепринятых. Описание типичных для конкретного ученика письменных ошибок – шаг, позволяющий обнаружить, как организована протосистема письма каждого конкретного ученика. Иными словами, понимание того, какие фрагменты системы еще не освоены ребенком, позволит разработать индивидуально ориентированные коррекционные мероприятия.

В ходе исследования, проведенного в 2015/2016 учебном году¹, нами была предпринята попытка рассмотреть весь спектр письменных ошибок учеников 3 класса начальной школы, описать самые частотные ошибки, а также проследить индивидуальные особенности временных систем письма учеников конкретного класса.

Базой для проведения исследования послужила средняя школа № 156 Калининского района города Санкт-Петербурга. В эксперименте использовались письменные тексты 27 учеников 3 «Б» класса. В ходе исследования были проведены письменные работы разного типа: списывание, диктант и изложение.

Анализ текстов позволил выявить ряд отклонений от норм русского письма.

1. Ошибки одно-однозначного фонемно-графемного кодирования, которые касаются ненормативного употребления букв в их основных значениях, когда буквы не соответствует фонемам в сильных фонетических позициях, при том, что фонемы к букве находится в отношении «один к одному» (1:1) – одна буква обозначает одну фонему. К этому типу ошибок были отнесены:

1.1. случаи смешения букв в результате их начертательного и/или оптического сходства: *дупло* (дупло), *велок* (белок);

1.2. случаи смешения глухих и звонких согласных в позиции перед гласными и перед сонорными: *даше* (даже), *сбасти* (спасти);

1.3. случаи ненормативной передачи аффрикат: *зайцик*;

1.4. случаи смешения букв о и у: *жёлуди* (желуди);

1.5. другие случаи выбора буквы при обозначении фонемы в сильной позиции: *слешна* (слышно), *причарил* (причалил).

2. Графические ошибки – это ошибки, связанные с ненормативной передачей мягкости согласных фонем и согласной фонемы /j/, при том, что эти фонемы обозначаются на письме вне зависимости от того, в какой морфеме они присутствуют. Здесь мы имеем дело с соотношением «одна фонема – две буквы» (1:2 – маркирование мягкости согласных буквой Ъ): *бельчонок*. Или соотношением «две фонемы одна буква» (2:1 обычно это обозначение /j/ в сочетании с гласными буквами Е, Я, Ё, Ю): *маяк*,

¹ Исследование легло в основу выпускной квалификационной работы выпускницы РГПУ им. А. И. Герцена В. А. Туревской.

юбка. Отклонения от правил обозначения мягкости согласных касались пропуска мягкого знака, у некоторых детей недоосвоенной оказалась область отступлений от слогового принципа русской графики (*больших, причялил*).

Ошибки, связанные с передачей на письме фонемы /j/ по большей части касались нарушений правила употребления разделительного мягкого знака (*деревья, ночью*). Один из учеников смешивает буквы Й и И (*муравейники – муравейники, суровьи – суровый, праздничныи – праздничный*).

3. Орфографические ошибки выражаются в ненормативной передаче значимых единиц (слов и морфем) – это ошибки, связанные с нарушением норм орфографии, предписывающих выбор одного из нескольких вариантов, предусмотренных графикой данного языка. Это касается следующих типов написаний.

3.1. Выбор буквы, передающей гласную фонему в безударном положении (*муравейнеки, голубинькая*);

3.2. Выбор буквы, передающей шумную согласную в слабой фонетической позиции (в позициях конца слова и перед шумными согласными), например, *ведки* (ветки); ненормативная передача сочетаний согласных: *радосный* (радостный), *счасливые* (счастливые).

При анализе письменных работ детей рассматривались не все ошибки, в частности, не учтены очень редкие и, вероятно, случайные в нашем материале грамматические ошибки (*белки* вм. *белка*), пропуски графических элементов (букв, слогов, частей букв), не связанные с нарушениями правил орфографии, «лишние» графические элементы, ненормативное употребление заглавных и строчных букв, ошибки в выборе слитного или раздельного написания, не использования мягкого знака как маркера грамматической формы (например, в слове «помочь») и некоторые другие.

Экспериментальный диктант писали 22 ученика. Текст диктанта сохранил 56 слов. Все ученики класса допустили 67 ошибок. Среднее количество ошибок при написании диктанта – 3 (за исключением тех ошибок, которые в данной работе не рассматривались).

Максимальное количество допущенных ошибок – 15. Без ошибок написали четыре ученика, с 1-й ошибкой – шесть учеников, с 2 ошибками – три ученика, с 3 ошибками – три ученика, один учащийся написал с 5 ошибками, один – с 8 ошибками, один – с 15 ошибками.

В диктанте испытуемые допускали ошибки всех перечисленных выше типов:

- 12 ошибок одно-однозначного фонемно-графемного кодирования (например: *люжкие* – лёгкие, *птициц* – птиц, *зайчик* – зайчик);
- 13 графических ошибок: 8 ошибок, связанных с ненормативной передачей на письме мягкости согласных (*белчата* – бельчата, *весеннее* – весеннее), и 4, связанных с обозначением согласной фонемы j (*ручейёк* – ручейк, *йелью* – елью);

- 47 орфографических ошибок: 30 ошибок, вызванных ненормативной передачей на письме безударных гласных (*укрошают* – украшают, *вывила* – вывела), 4 ошибки, связанные с ненормативной передачей шумных согласных в слабых фонетических позициях (*медвижад* – медвежат), 13 ошибок, связанных с ненормативной передачей стечения согласных (*солнце* – солнце, *радосный* – радостный).

Мы видим, что в диктантах дети чаще всего допускали орфографические ошибки. При этом случаи ненормативного отображения безударных гласных оказались более частотными, чем ненормативная передача шумных согласных в слабых фонетических позициях.

Следует отметить, что в текстах детей присутствовали как ошибки «по произношению» (термин А.Н. Гвоздева): *вывила* – вывела, *хараша* – хороша, *радосный* – радостный, так и «против произношения»: *облока* – облака, *медвижад* – медвежат, *чудестная* – чудесная. Безударные гласные передавались детьми «по произношению» 22 раза, «против произношения» – 8 раз. Шумные согласные в слабых позициях «по произношению» были переданы 3 раза, «против» – 1 раз. Наличие в детских письменных текстах ошибок этих двух типов показывает, что передача на письме звуков речи, находящихся в слабых фонетических позициях, представляет для детей проблему вне зависимости от того, соответствует буква в нормативном написании произношению или не соответствует.

Изложение писали 23 ученика. Этот вид письменной работы дает возможность проконтролировать не только речевые возможности детей, их способность связно выстраивать текст на заданную тему. При пересказе чужого текста ученики должны передать смысл авторского произведения, воспроизвести его синтаксическую структуру, употребить слова, которые использовал автор. Эти действия требуют сознательного контроля, но, поскольку навыки письма, орфографические навыки у третьеклассников еще не сформированы, возможности детей контролировать выбор буквы при написании того или иного слова падают. Изложение позволяет определить, насколько автоматизировано у детей умение руководствоваться правилами письма.

В изложении всеми учащимися было допущено 16 ошибок одно-однозначного фонемно-графемного кодирования, 13 графических и 61 орфографическая ошибка.

Среднее количество ошибок в изложении – 3,9. Это выше, чем в диктантах. Без ошибок написал 1 ученик, 2 ученика написали с одной ошибкой, 3 – с двумя, 8 – с тремя. Пять учеников допустили максимальное количество ошибок: 15 (1 человек), 9 (два человека), 8 (2 человека).

Списывание, организованное как классная работа, выполняли 19 человек. Среднее количество ошибок – 0,7. Без ошибок текст списали 10 учеников. Одну ошибку в тексте допустили 6 детей, две ошибки сделали 2 человека. Максимальное количество – 3 ошибки – допустил один ученик.

Мы видим, что наименьшее количество ошибок дети допустили при списывании в классе (среднее количество – 0,7). Обращает на себя внимание преобладание при списывании алфавитных ошибок над орфографическими. В таблице 1 представлены типы ошибок, допущенных при выполнении работ разного типа.

*Таблица 1.
Типы ошибок в письменных работах учеников*

Вид работы /Тип ошибки	Алфавитные	Графические	Орфографические
Списывание	8	2	3
Диктант	12	13	47
Изложение	16	13	61

Таким образом, очевидно, что количество алфавитных и графических ошибок в диктанте и в изложении изменяется незначительно. Орфографических ошибок в изложениях заметно больше (90 ненормативных написаний слов, 3,9 ошибок в среднем на всех 23-х учеников). Причиной этого, как было сказано выше, является несформированность навыков письма. Неавтоматизированное письмо требует сознательного контроля в выборе графических элементов, который невозможно осуществлять при создании текста.

Овладевая письмом, дети в первую очередь усваивают самые очевидные отношения между графическими и фонетическими единицами. По этой причине правила одно-однозначного фонемно-графемного кодирования (правила алфавита, т.е. основные значения букв) и правила графики (правила передачи мягкости согласных фонем и согласной фонемы /j/) осваиваются детьми раньше, чем правила орфографии.

Большой разрыв между минимальным и максимальным количеством ошибок в диктантах – 0 и 15 говорит о существенных различиях в темпах освоения правил русской орфографии разными детьми.

Исследование позволило детально рассмотреть особенности письма учеников так называемой «группы риска», выявило, что в работах этих детей присутствуют ошибки, касающиеся всех сторон письма: алфавита, графики и орфографии, тогда как в текстах успевающих учеников встречаются только орфографические ошибки. Особо следует отметить, что ошибки в текстах детей «группы риска» не единичны, носят системный характер. Исследование позволило наметить пути помощи ученикам в освоении правил письма.

.....
Литература

Зиндер Л. Р. Общая фонетика и избранные статьи. СПб.; М., 2007.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Освоение ребенком родного языка. М., 2017.

Н. П. Павлова

Череповец, Россия

npp@mail.ru

Самое простое правило ...

Вступительные замечания. Зачастую во время лекций, бесед о русском письме задаю аудитории вопрос о том, какое правило правописания слушатели узнали первым. Обычно следует ответ: «ЖИ-ШИ пиши с буквой И». Этот ответ, на наш взгляд, является вполне закономерным, т. к. данное правило нередко формулируется родителями ребенка, еще не знакомого с условностями русской графики и орфографии, а затем передается из поколения в поколение как одно из тех, которые не требуют доказательств. Действительно, данное правило можно отнести к ряду догматических, условных, не имеющих для ребенка (и взрослого) лингвистических оснований. В школьной практике правило правописания гласных букв после шипящих звуков [ж, ш, ч, щ] является немотивированным. В учебниках для 1 класса предлагается следующее указание. «Вот ведь как интересно получается: звуки ж, ш – всегда твердые, но в буквосочетаниях жи, ши пишется буква и. Это новая орфограмма, которую нужно просто заучить» (Горецкий 2013: 115–116). Как совершенно справедливо отмечает Н. Д. Голев, к подобным правилам не прилагается компонент «почему». Он называет такие формулировки «орфографическими меморандумами» (Голев 2004: 69). Большинство лингвистов, занимающихся вопросами письма, относит данное написание к действию ограничений слогового принципа русской графики (В. Ф. Иванова, А. Н. Гвоздев, А. И. Моисеев и др.), при этом отмечает орфографическую природу данного правила. В «Правилах русской орфографии и пунктуации» (1956) рассматриваемые написание относят к регламентируемым орфографией. При этом в комментариях к параграфам 1–6 составители «Правил...» добавили, что не посчитали возможным опереться на какой-то единый принцип, т. к. буквосочетания ЖИ-ШИ – свидетельство исходной мягкости этих согласных (Шапиро 1958: 92–93). Попробуем рассмотреть, как в детских письменных работах реализуется указание на твердость или мягкость согласных [ж, ш].

Выборка. Основой для выявления закономерностей освоения грамоты ребенком-дошкольником послужили тексты специально организованных диктантов в образовательных учреждениях г. Череповца, в которых участвовало 100 детей в возрасте от 5 до 7 лет. В проводимые диктанты вошло 9 слов, значение которых доступно для понимания детей дошкольного возраста и в которых наблюдаются ограничения слогового принципа (*ежи, чужие, машина, тишина, ужи, ерши, шишка, животное, вершина*). Кроме того, использованы материалы письменных работ 14 детей 3-го и

4-го классов (всего 46 работ) и данные об ошибках, приведенные в монографии Л. Б. Парубченко (Парубченко 2003).

Обнаруженные закономерности и выводы.

1. Сочетания ЖИ-ШИ по законам нашей графики не требуют специально подчеркнутого указания на твердость. М. В. Панов даже называет такое указание «излишним педантизмом» (Панов 1964: 142). Приведем в таблице 1 данные, полученные в ходе выполнения диктанта детьми 5–7 лет. В ряде случаев полученный результат не равен 100%, т. к. не все дети справились с написанием слова. При анализе учитывались только те случаи, в которых не наблюдается пропусков интересующих нас слогов.

Таблица 1.
Написание слогов ЖИ-ШИ дошкольниками

исходное слово	% написаний нормативных/отклонений от нормы	
	написание И	написание Ы
ежи	32	67
чужие	21	74
ужи	31	62
машина	52	43
тишина	18	49
ерши	26	70
шишка	40	56
вершина	40	52
животное	17	60

Из представленных данных видно, что в среднем примерно одна треть детей использует нормативное написание. Большинство же последовательно обозначают твердость Ж и Ш: *ежы* – 67%, *чужые* – 74%, *ужы* – 62%, *жы животное* – 60%, *ершы* – 70%, *шышка* – 56%, *вершына* – 52%. Девиации встретились в разных морфемах, при этом разброс отклонений от нормы во флексиях и корне слова не велик (сравн. *животное* – 60 % отклонений от нормы в корне слова, *ужи* – 62 % в окончании). По данным Корпуса национального русского языка, самым частотным из слов диктанта является слово *машина* – 17407 употреблений. Слово *ерши* – 145 употреблений (<http://www.ruscorpora.ru/>). Как видно из приведенных примеров, ни морфемный статус, ни частотность буквосочетаний роли не играют. На данном этапе усвоения письма дети отвергают общепринятое правило как противоречащее их представлениям о системе языка, в которой действует закон «Пиши так, как слышишь»: «...после твердых Ж и Ш не может быть произнесено И, оно неизбежно заменяется звуком Ы» (Иванова 1966: 62). Видимо, в данном случае проявляются особенности фонетического письма детей-дошкольников.

2. Вслед за лингвистами и психологами мы предполагали, что с возрастом количество ошибок на правописание ЖИ-ШИ уменьшится (Б. И. Осипов, Л. Б. Парубченко, Д. Н. Богоявленский, С. Ф. Жуйков). В имеющихся письменных работах учащихся 3–4-х классов встретилось 29 слов, содержащих интересные нас буквосочетания. Из них 12 (41,3%) написаны с ошибками: *шырокий, вершына, пушыстый, жыботное, машына* и др. Видимо, эти данные говорят об устойчивом характере отклонения от нормы. С.Ф. Жуйков отмечает, что ошибки на указанную орфограмму дети допускают не только на первых порах освоения грамоты (в младшем школьном возрасте), но нередко и значительно позже (Жуйков 1965: 43).

В монографии Л. Б. Парубченко приведены ошибки из работ в так называемом «свободном письме», т. е. в сочинениях, изложениях, записках, письмах и пр. Общее количество ошибок в текстах учеников 3–11 классов – 4680, при этом ошибки на «ненормативное обозначение твердости постановкой буквы *ы* после шипящих» единичны и составляют 1,49%: *молодежы, чужыми, большие, ершык, хороший* и др. (Парубченко 2003: 100–101). Из данных Л. Б. Парубченко видно, что учащиеся 8–9 классов допустили 8 ошибок, остальные ошибки – ошибки младших школьников (в основном, учеников 3 класса).

Б. И. Осипов на основе «Словаря ошибочных написаний» В. Я. Булохова представил своеобразный рейтинг ошибок «против произношения» – гиперических ошибок. Доля ошибок на правописание ЖИ-ШИ входит в «первую десятку» и составляет 2,7% (ошибки на написание безударных гласных – 27%, они являются главной трудностью нашей орфографии). Б. И. Осипов отмечает: «Просматривается ясная тенденция к возрастанию доли гиперических написаний с возрастом учащихся: чем старше они становятся, тем «хитрей», тем меньше доверяют произношению, предпочитая в сомнительных случаях, не зная правила, на всякий случай писать не то, что произносится» (Осипов 2018).

3. Нами отмечено расширительное толкование правила «после Ж и Ш пиши И», которое действует только по отношению к ударному [ы]. В других случаях оно не срабатывает (как в написании *жерав* у Саши К). При усвоении этого правила и использовании его на письме возникает опасность нового рода. Правильное орфоэпическое произношение предполагает, что звук [ы] или близкий к нему слышится и в тех случаях, когда за Ж или Ш идет безударный э (*железо, шестеренка*). Применение правила о правописании ЖИ-ШИ в этих случаях неизбежно приведет к ошибкам, так как происходит генерализация слогов, в которых после Ж и Ш произносится [ы] или близкий к нему звук: букву И дети начинают писать не только в сочетаниях ЖИ-ШИ, но и на месте безударного э. С другой стороны, на месте безударного гласного [ы], следующего за Ж или Ш, дети пишут в отдельных случаях вместо И пишут Е (обратная генерализация).

Для получения достаточных сведений мы организовали следующий эксперимент. Детям-дошкольникам (34 ребенка) предлагалось вставить

в слова пропущенные буквы. При такой организации внимание детей не отвлекалось на решение других графико-орфографических задач. В состав работы вошло 9 слов: *железо, ужин, шелуха, живот, тишина, желток, жестянка, крыши, шестеренка*. Приведем полученные результаты в таблице 2.

Таблица 2.
Сравнительные данные о написании слов с ЖЕ-ШЕ, ЖИ-ШИ дошкольниками

исходное слово	% написаний нормативных/отклонений от нормы			
	написание Э	написание И	написание Ы	написание Е
Железо	2	2	3	27
Ужин	-	18	14	2
Шелуха	4	5	3	21
Живот	-	16	9	6
тишина	3	13	13	5
Желток	4	5	4	18
жестянка	1	2	3	28
крыши	-	10	24	-
шестеренка	1	3	2	29

Из таблицы видно, что явление генерализации правила с ЖИ-ШИ наблюдается чаще, чем обратная генерализация (17 случаев против 7). Дети-дошкольники еще не в состоянии точно дифференцировать правописание слогов ЖИ-ШИ, ЖЕ-ШЕ. Вместе с тем ошибок в словах с ЖИ-ШИ больше, чем в словах с ШЕ (51 случай против 40, учитывая замены ШЕ, ЖЕ на ШЭ, ШЫ, ЖЭ, ЖЫ). Таким образом, знание того, что после Ж и Ш не пишется Ы еще не гарантирует от ошибок написания И вместо Е (17 случаев).

В то же время нормативное написание малочастотных слов типа *жестянка* (28 случаев), *шестеренка* (29 случаев) говорит о том, что уже формируется обобщенный навык правописания слов типа *желток*, видимо, есть основания предполагать, что в ряде случаев верное правописание слов основано на тех ассоциациях морфологического характера, которые возникают у детей в процессе письма. Допустимо, что часть детей связывает по смыслу слова *жестянка* и *жесть*, *шестеренка* и *шесть*, *желток* и *желтый*. В результате объединения различных алломорфов в одну морфему написание слов соответствует норме, т. е. можно предположить, что начинает спонтанно формироваться морфологическое письмо.

Обращает внимание, что у ряда детей замены слогов ШЕ, ЖЕ на другие носят весьма последовательный и стойкий характер. Так Виталик С., довольно последовательно после Ш и Ж использует Ы (*ужын, жылеза, шылуха, тишына, жывот, шыстеренка, крыши, жыстянка*), исключение из общего правила составило слово *желток*, написанное в соответствии

с нормой. Аналогично Маша Т. пользуется правилом «После Ж и Ш всегда пиши И», в результате чего возникают написания *жилеза, жистянка, шистеренка, жилток, шилуха*. Из сказанного следует, что способы передачи буквосочетаний ЖЕ-ШЕ, ЖИ-ШИ по своей природе неоднородны. В тех случаях, где за согласной идет ударный [ы], достаточно правила: если после букв Ж и Ш следует ударный [ы], пиши букву И. При наличии редуцированных необходимо сначала дифференцировать слоги с безударным ы и безударным э, затем применять правило правописания слогов ЖИ-ШИ или основываться на морфологическом единообразии написаний, что большинству детей дошкольного возраста еще недоступно. Но именно межсловесные ассоциации необходимы для того, чтобы ребенок научился кодировать слова, содержащие безударные гласные в корне, что представляет значительную (если не самую большую трудность) при освоении русского письма.

Таким образом, мы видим, передача на письме графически алогичных сочетаний ЖИ-ШИ является далеко не «самым простым правилом» русской графо-орфографической системы. Учитывая тот факт, что детям-дошкольникам, а затем и младшим школьникам правило предъявляется в самой категоричной форме, на первых порах ребенок действительно может, не вдумываясь, следовать предложенной формулировке. Со временем немотивированность данного правила может вызвать затруднения в его применении, т. к. в любом случае у пишущего имеется возможность выбора, что создает орфографическую задачу. При этом из имеющихся графических вариантов только один будет правильным с точки зрения орфографии.

Литература

- Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. М., 2004.
- Горецкий В. Г., Канакина В. П. Русский язык. 1 класс. М., 2013.
- Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М., 1966.
- Жуйков С. Ф. Формирование орфографических действий. М., 1965.
- Осипов Б. И., Галушинская Л. Г., Попков В. В. Фонетические и гиперические ошибки в письменных работах учащихся 3–11-х классов средней школы. Код доступа: [<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200201501>]. (Дата обращения 06.01.2018).
- Панов М. В. И все-таки она хорошая. Рассказ о русской орфографии. М., 1964.
- Парубченко Л. Б. Ненормативное русское письмо (лингвистический анализ ошибок в употреблении букв). Барнаул, 2003.
- Правила русской орфографии и пунктуации. М., 1956. Код доступа: [<https://docviewer.yandex.ru/view/159557500>]. (Дата обращения 06.01.2018).
- Шапиро А. В. Еще раз о нашей орфографии // Русский язык в школе. 1954. № 4.

Л. А. Пиотровская
Санкт-Петербург, Россия
larisa11799@yandex.ru

Интонационная составляющая обучения чтению: психолингвистический анализ

Говоря о чтении как особом виде речевой деятельности, следует различать чтение вслух (громкое чтение) и чтение «про себя». С психолингвистической точки зрения громкое чтение – чрезвычайно сложный процесс, поскольку объектом восприятия является письменная речь, а результатом ее восприятия является создание речи устной.

подавляющее большинство методик обучения чтению ориентировано, по сути, на формирование механизмов образования слогов («слогослияния») и слов и в значительно меньшей степени – на формирование умений интонационного оформления устной речи в процессе громкого чтения. Большое внимание, уделяемое формированию у ребенка умений делить печатное слово на так называемые графические слоги, противоречит мнению, высказанному Н. И. Жинкиным, о том, что попытки передать в письменной речи слоги как единицы устной речи мало продуктивны: «В письменной речи слоги не представлены, потому что они произносимы, но не изображимы. Никакие черточки по ходу букв не могут отразить выразительные слоговые слияния и переходы, да это и не нужно, так как *при громком чтении слоги возникнут автоматически* и будут подчиняться сложившимся в детстве стереотипам и корковому управлению соответственно интерпретации читаемого текста» (Жинкин 1982: 14; курсив наш. – Л. П.). Добавим, что в словах со стечением согласных букв выделение графических слогов может оказать негативное влияние, поскольку в печатном слове могут выделяться сегменты, не соответствующие слогам как минимальным произносительным единицам; ср., например: *с/то/л, го/ло/в/ка, ка/р/ти/н/ка/* и под. Поскольку в устной речи фонетическим признаком, объединяющим несколько слогов в одно слово, является словесное ударение, то гораздо большее внимание следует уделять слитному произнесению всех слогов, образующих одно слово, с учетом места словесного ударения.

Итак, в процессе формирования умений и навыков чтения вслух надо различать, с одной стороны, механизмы чтения слов (Пиотровская 1999), с другой – механизмы чтения текста.

В начальной школе даются некоторые теоретические сведения об интонационной стороне устной речи, а именно о таком аспекте, как различное произношение вопросительных, восклицательных и повествовательных предложений. Однако эти сведения представляются далеко не полными, поскольку отражают лишь одну из функций интонации (реже – две) – «функцию оформления и противопоставления типов высказываний»

и отчасти «функцию выражения эмоциональных значений и оттенков» (Светозарова 1982: 20, 23). Намного реже учитывается еще одна функция интонации, названная Т. М. Николаевой «функцией членения (через оформление)» (Николаева 1977: 9), а в классификации Н. Д. Светозаровой – «функцией организации и членения речевого потока» (Светозарова 1982: 18).

Для разработки эффективной методики обучения чтению текста необходимо помнить о двух существенных отличиях письменной речи от устной.

Во-первых, эти две формы речи имеют принципиально разную субстанциональную природу: «Письменная речь определяется пространством, а устная – временем. <...> Пространство статично <...>. Звуки речи динамичны...» (Жинкин 1982: 13). Во-вторых, эти две формы речи имеют принципиально разную степень дискретности: устная речь представляет собой непрерывный речевой континуум от паузы до паузы, в пределах которого с некоторой долей вероятности выделяются фонетические слова, далеко не всегда совпадающие с графическими словами; письменная же речь членится не только на предложения, слова и буквы, но и на строки, а также абзацы. Поскольку в процессе чтения вслух первично данным для восприятия является письменный текст, то основная проблема связана с переходом с одного способа членения текста на другой.

Воспроизведение в устной форме текста, воспринимаемого в буквенном коде, требует довольно сложных кодовых переходов (Жинкин 1964), неотъемлемой частью которых является управление речевым дыханием, поскольку именно речевое, а не физиологическое дыхание определяет объединение в единое смысловое целое некоторой последовательности слов, представляющих собой синтагму – «фонетическое единство, выражающее единое смысловое целое в процессе речи-мысли» (Щерба 1963: 8). Но поскольку в письменном тексте нет надежных графических показателей синтагматических границ (кроме знака препинания в конце предложения), то синтагматическое членение должно осуществляться ребенком самостоятельно. Важно также помнить, что одно и то же предложение, в зависимости от его осмысления, может быть по-разному расчленено на синтагмы. С учетом сказанного в процессе обучения чтению необходимо уделять специальное внимание формированию навыков осознанного, осмысленного членения предложения на синтагмы.

Иными словами, интонационное оформление речи в процессе чтения вслух возможно только при условии осмысления воспринятого письменного текста, что не совместимо с механическим воспроизводством письменного текста с опорой на реализуемый в нем способ членения (особенно если иметь в виду членение на строки).

В педагогических исследованиях чаще других отмечаются следующие интонационные ошибки:

- 1) произнесение вопросительного или восклицательного предложения с утвердительной интонацией (ошибочный выбор интонационной конструкции);

2) монотонное воспроизведение текста;
3) отсутствие синтагматического членения с помощью пауз внутри предложения;

3) неправильное логическое ударение.

Поскольку так называемое монотонное воспроизведение текста отмечается чаще других как наиболее типичная ошибка, поясним кратко это понятие. То, что называют монотонной речью, – это не речь, интонационно не оформленная, а речь, интонационное оформление которой производит впечатление монотонности. Детально понятие монотонной речи в противопоставлении выразительной устной речи рассматривается нами в работе, посвященной этим двум понятиям (Пиотровская 2015), поэтому в данной статье кратко перечислим признаки устной речи, создающие эффект монотонности:

– отсутствие синтагматического членения или неадекватное синтагматическое членение, т. е. членение, не отражающее смысловые связи между словами – такое членение задается ограниченными возможностями физиологического дыхания (ребенок делает паузу, чтобы сделать очередной вдох, тогда, как в этом возникает физиологическая потребность);

– следование подряд нескольких синтагм одинаковой длины, т. е. синтагм, состоящих из одинакового количества фонетических слов (напомним, что устная речь членится именно на фонетические слова, т. е. отрезки, объединенные одним словесным ударением);

– оформление разных неконечных синтагм многосинтагменных фраз одним типом повышения тона, а разных конечных синтагм – соответственно одинаковым типом понижения тона;

– интонационное оформление в узком частотном диапазоне, вследствие чего нивелируется различие между повышением тона, выражающим смысловую незавершенность, и понижением тона как показателем смысловой завершенности;

– отсутствие логического ударения, призванного маркировать ключевые слова;

– одинаковый темп на протяжении всех синтагм и одинаковый средний темп разных синтагм;

– одинаковая длительность пауз внутри фразы между отдельными синтагмами и между фразами, независимо от степени их смысловой связи.

К указанным выше добавим и другие ошибки, связанные с неадекватным интонационным оформлением устной речи, которые были выделены нами на основе предварительного анализа громкого чтения младшими школьниками:

– немотивированные паузы в конце строки между словами, которые, с учетом сильных синтаксических и смысловых связей, должны быть компонентами одной синтагмы;

– паузы между словами, одно из которых находится в конце строки, а другое – в начале следующей строки;

– паузы внутри слова, на месте переноса слова с одной строки на другую.

Эти ошибки обусловлены по крайней мере двумя причинами. С одной стороны, ребенок, начинающий овладевать кодом письменной речи, трактует графические маркеры (в данном случае – конец строки) как показатель границы интонационно оформленного отрезка устной речи – синтагмы или фразы, используя паузу как одно из фонетических средств интонационного членения устной речи. Попытки установить прямую корреляцию между членением письменной и устной речи заведомо обречены на неудачу. С другой стороны, если предложение занимает больше одной строки, ребенок не видит границ предложения.

Нами был зафиксирован и противоположный тип ошибок – ребенок совсем не замечает знаков препинания внутри предложения и не делает на их месте пауз. Природа таких ошибок иная: ребенок основное внимание уделяет механизмам слогаобразования и целостного произнесения слов, вследствие чего устная речь либо членится на синтагмы / фразы случайным образом (как правило, под влиянием ограниченных возможностей физиологического дыхания), либо оказывается лишенной интонационного оформления.

Указанные проблемы усугубляются тем, что в большинстве случаев при обучении младших школьников чтению значительное внимание уделяется скорости чтения, а не пониманию учениками смысла прочитанного текста.

Как можно избежать подобных ошибок? Главное – при обучении детей чтению следует объяснить ребенку взаимосвязь между смыслом и интонационным оформлением читаемого предложения и текста в целом. Поскольку минимальной коммуникативной единицей является предложение, важно научить школьника видеть границы предложения, анализировать имеющиеся знаки препинания. Из этого следует, что перед прочтением вслух надо предложить ребенку сначала просматривать предложение от начала и до конца и лишь потом приступить к устному воспроизведению текста.

На начальном этапе обучения чтению текста необходимо учитывать противопоставление двух основных интонационных контуров – повышение тона как выражение смысловой незавершенности и понижение тона как выражение смысловой завершенности (в данном докладе мы ограничиваемся одним компонентом интонации – мелодикой, так как именно структура мелодического контура является перцептивно наиболее яркой). Поскольку данная функциональная дифференциация мелодики относится к числу языковых универсалий (кроме тональных языков), то специального обучения смысловая нагрузка мелодики не требует. На наш взгляд, достаточно обратить внимание ребенка на то, что понижение тона можно делать только в конце предложения, т. е. перед точкой, тогда как при необходимости сделать паузу в середине предложения необходимо произносить предшествующей такой паузе фрагмент предложения с повышением тона.

Кроме того, обучая ребенка осмысленному членению предложения на синтагмы, следует иметь в виду, что воспринимаемый письменный текст навязывает свой собственный способ членения – на строки. На начальном этапе обучения чтению текста необходимо специально обратить внимание ребенка на то, что конец строки не следует расценивать как показатель смысловой паузы (т. е. паузы между синтагмами). Более того, поскольку в конце строки может находиться лишь часть слова (при переносе слова с одной строки на другую), а также предлог, который в устной речи часто является безударным и, следовательно, образует единое фонетическое слово с последующим знаменательным словом, расположенным, однако, на следующей строке, то для предотвращения механического членения устной речи, воспроизводящего членение письменной речи на строки, на наш взгляд, можно даже сформулировать ряд запретов, например: «Не делай паузу в конце строки на месте переноса слова»; «Не делай паузу в конце строки после предлога (короткого слова)».

Но самое главное, в процессе обучения чтению текста необходимо целенаправленно формировать у ребенка установку на то, что с помощью пауз внутри предложения можно отделять только такие части предложения, которые выражают единый смысл. Для формирования навыков синтагматического членения можно использовать словосочетание «смысловая часть», что соответствует лингвистическому термину «синтагма»).

Поскольку, повторим, знаки препинания не всегда совпадают с границами между синтагмами, а отсутствие запятых в предложении еще не означает, что соответствующее предложение может быть оформлено в устной речи как односинтагменная фраза, то при формировании навыков синтагматического членения следует вводить в письменный текст дополнительные графические символы синтагматических границ (например, наклонная или вертикальная линия). Наличие специальных знаков, сигнализирующих границы между синтагмами, на наш взгляд, является обязательным на начальном этапе обучения чтению текста, поскольку такие границы будут выполнять функцию внешних опор.

Другим аспектом целенаправленного обучения синтагматическому членению является собственно смысловой анализ предложения и текста. Ввиду того, что смысл предложения возникает только в тексте, то смысловой, а следовательно, и синтагматический анализ каждого предложения необходимо проводить только с учетом всего текста (или относительно большого фрагмента). Естественно, что на начальном этапе обучения чтению текста такой смысловой анализ каждого предложения должен проводиться при обязательном участии взрослого, постепенно предоставляя всё большую самостоятельность ребенку.

Работая над синтагматическим (смысловым) членением предложения в тексте, следует помнить об ограниченном объеме оперативной памяти человека (7 ± 2) (Miller 1956), с тем чтобы выделенные вместе с ребенком

синтагмы включали на начальном этапе не более 5 фонетических слов, поскольку ребенок еще не способен управлять речевым дыханием.

Можно предложить следующую последовательность действий, которые ребенок должен выполнить, прежде чем читать вслух:

- 1) найти начало и конец одного предложения;
- 2) проверить, есть ли в середине предложения какие-нибудь знаки препинания;
- 2) подумать, можно ли все это предложение прочитать на одном выдохе;
- 3) определить, какие группы слов внутри одного предложения выражают общий смысл;
- 4) сравнить, совпадают ли границы между этими смысловыми группами со знаками препинания;
- 5) сопоставить, совпадают ли границы между смысловыми группами с концом строки;
- 6) при делении предложения на несколько смысловых групп важно следить за тем, чтобы понижение тона было только в самом конце предложения (если оно повествовательное), а все остальные смысловые группы надо читать с повышением тона.

В заключение подчеркнем главное: интонация является неотъемлемой составляющей устной речи, поскольку она выражает органическое единство мыслительной и внешнеречевой составляющей речевой деятельности, поэтому ребенка необходимо специально учить интонационному оформлению речи.

Литература

- Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
- Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации. М., 1982.
- Николаева Т. М.* Фразовая интонация славянских языков. М., 1977.
- Пиотровская Л. А.* Кодовые переходы при овладении чтением // Проблемы детской речи – 1999: материалы Всерос. конф., СПб., 24–26 ноября 1999. СПб., 1999. С. 145–147.
- Пиотровская Л. А.* Монотонная vs выразительная устная речь // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. № 4. С. 64–76.
- Светозарова Н. Д.* Интонационная система русского языка. Л., 1982.
- Щерба Л. В.* Фонетика французского языка. М., 1963.
- Miller G. A.* The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 101. № 2. P. 343–353.

И. В. Прищепова

Санкт-Петербург, Россия

prichsepova@yandex.ru

Характеристика морфологической основы орфографической деятельности младших школьников с дизорфографией

Дизорфография, являясь специфическим нарушением усвоения орфографической деятельности, проявляется в стойких и систематических орфографических ошибках в письменных работах учащихся младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) (Прищепова 2013, 2016). По мнению исследователей, дизорфография может быть связана с деструктивностью как отдельных, так и суммы грамматико-орфографических знаний, умений и навыков учащихся начальных классов с ОНР (Лалаева 2004, Парамонова 2012, Иншакова 2014). Данная патология вызывается недоразвитием психологических и языковых механизмов, обеспечивающих орфографически верное письмо, выявляемым в ходе специального логопедического исследования. Анализ его результатов позволяет определить вид и степень выраженности дизорфографии, провести дифференциальную диагностику с дисграфией и неуспеваемостью у третьеклассников и четвероклассников (Прищепова 2016).

К причинам дизорфографии относят: отягощенный ранний анамнез; осложненные роды матери; резидуально-органические поражения центральной нервной системы; частые острые и хронические болезни в раннем детстве; наследственный характер нарушения; остаточные явления органического поражения головного мозга; минимально-мозговые дисфункции; гиперкинетические и астено-невротические синдромы, неврозы; выраженную неравномерность общефункциональных механизмов разных видов интеллектуальной и речевой деятельности (операций восприятия, внимания и памяти разной модальности, недостатки зрительно-пространственных представлений, речемыслительных операций) (Парамонова 2012, Прищепова 2013, Сумченко 1999).

Отрицательное влияние на усвоение орфографии оказывают и неблагоприятные социально-бытовые условия: воспитание в неполных семьях, низкий образовательный уровень, неуравновешенность и алкоголизм родителей, педагогическая запущенность и др.

Как показывают многолетние исследования, формирование всех компонентов орфографической деятельности младших школьников с ОНР происходит на деструктивной основе (Прищепова 2013).

У данной категории детей реже отмечаются те виды патологии, которые обусловлены деструктивностью фонематической, а также графической составляющих орфографической деятельности. Наиболее

распространена дизорфография, вызванная недоразвитием морфологической основы (морфемного и/или морфолого-синтаксического компонентов) орфографической деятельности (Прищепова 2016).

Проведенное по разработанной нами методике диагностики дизорфографии исследование показало, что у детей с данным видом дизорфографии отмечаются нестойкие учебные мотивы к усвоению орфографии. Школьники, как правило, не испытывают сомнений при выполнении проверочных работ в классе и домашних заданий. Это характеризует недостатки процессов внимания и особенности становления компонентов орфографического поля, необходимых для актуализации и дифференциации грамматико-орфографического материала. У детей преобладает целостная стратегия кодирования вербального материала и недостаточно развиты умения, позволяющие анализировать, например, состав слова. Нарушается целенаправленность, планомерность кодирования речевой информации, ее переработка, операции классификации. Это затрудняет последовательный морфемный анализ и определение орфограммы. Медленный и неточный тип реагирования сочетается с недостатками операций кратковременной речеслуховой памяти, слухового внимания и кинестетического контроля со стороны собственного речедвигательно-анализатора, который в норме обеспечивает самоконтроль в письме. Школьники не владеют навыками предварительного, текущего и опосредованного видов контроля, а также навыками и алгоритмами самопроверки. Самооценка у детей, как правило, либо завышена, либо определяется без учета критериев анализа выполнения учебных работ.

Учащиеся допускают систематические и стойкие ошибки при написании одно-, двухвариантных орфограмм морфологического принципа орфографии и принципа дифференцирующих написаний безударных гласных в корне; звонких и глухих (на стыках морфем), звонких — в конце слов; непроизносимых согласных; постфикса *-сь* у глаголов; НЕ с глаголами; Ъ на конце имен существительных, разделительных Ъ и Ь; приставок существительных, прилагательных и глаголов; окончаний прилагательных *-ого, -его*; соединительных гласных в сложных словах; безударных окончаний существительных, безударных личных окончаний глаголов, суффиксов наречий; при переносе слова с одной строки на другую (морфологическое членение); при разграничении слитного, отдельного и дефисного написания разных частей речи; при выборе строчных букв в именах нарицательных, заглавных букв в именах собственных и в начале предложения; при записи омофонов (например, *ожог/ожёт*) и др.

Механизмы данного вида дизорфографии выражаются в недостатках актуализации, выбора и дифференциации орфограмм в составе морфем, на морфемных швах, в словах с учетом их лексико-грамматического значения и морфологических категорий, ориентировочно-содержательного и операционально-исполнительного компонентов деятельности, понятия «орфограмма».

При этом виде дизорфографии наиболее ярко выражены недостатки всех языковых операций. У учащихся не сформированы полноценная база для выделения орфограмм в словах (словосочетаниях и предложениях); знание орфоэпических правил их произнесения; операции синхронизации выделения ударного/неударного слогов на основе просодических признаков; способы проверки согласно орфографическим правилам, правила переноса слова с одной строки на другую.

Трудности формирования орфографических обобщений объясняются преобладанием у детей нулевого, смешанного (чаще) и конкретного (реже) типа аргументации орфографически верного письма (по Савельевой 2006). Ярко выражены деструктивность словаря, особенности толкования лексического значения слов из-за недостатков сформированности представлений о предметах и их качествах, о действиях, структуре и функционировании ядра семантического поля и близлежащих звеньев лексической системы, т. е. ее синтагматической и парадигматической организации, о выделении ведущих (смысловых, ситуационных) ассоциаций, о затормаживании второстепенных (звуковых и акцентологических) ассоциаций, об их словесном обозначении. Небольшой объем словаря, недостатки операций классификации, систематизации, обобщения порождают трудности формирования родовидовых понятий и отношений, сигнификативного значения слова, а в более тяжелых случаях — его денотативного значения, т.е. presupпозиции лексического значения лексемы, его утвердительной части и дифференциальных смысловых компонентов лексического значения слова. Сужение или чрезмерное расширение значения наряду с другими недостатками словаря затрудняет компонентный семантический анализ, выделение актантов в аспектуальной или предикативной ситуации. Нарушены представления о системности лексики в области парадигматики (синонимии, антонимии и др.) и синтагматики (например, способность вычленить контекстуальное значение лексем).

Недостаточны представления о структурно-семантических разрядах слов, об общекатегориальном и частнокатегориальном значениях имен существительного и прилагательного, глагола, о целостном типе и средствах выражения грамматического значения слова из-за неумения анализировать аспектуальную ситуацию (выделять субъекты, объекты, предикаты) и устанавливать связи между словами.

Таким образом, у детей не формируется полноценная база для словообразовательного и морфемного анализа слов, необходимая для правописания корней, приставок, суффиксов, а также для выделения окончаний и определения в них орфограмм, написания букв на стыке морфем; для переноса слов с одной строки на другую. При образовании новых слов нарушается синтез слов, используемый для подбора проверочных словоформ. Указанные механизмы становятся причиной затруднений учащихся при морфологическом анализе слов во время определения частеречной принадлежности слова, его формы, типа склонения или спряжения и т. д. Такие

операции в норме становятся базой для написания падежных и личных окончаний, для различения приставок и предлогов и их слитного или раздельного написания, для дифференциации *-тся* и *-ться*.

Недостатки овладения морфологическими словоизменительными (число для существительных, число и род (прошедшее время) для глаголов) и несловоизменительными (род для существительных) категориями не позволяют усвоить их формальное выражение и смысловую составляющую. При этом формируется деструктивная база для синтаксического анализа и синтеза, необходимых для установления связей между словами в словосочетаниях и предложениях, определения границ и структур предложений, выбора падежных и личных окончаний, различения предлогов и приставок, написания заглавной буквы в начале предложения, определения морфологических признаков словоформ. Поэтому возникают специфические и стойкие ошибки при записи падежных склоняемых форм имён и спрягаемых форм глагола, в именах собственных и нарицательных.

Дети достаточно успешно пользуются суффиксальным способом при прямом словообразовании существительных, но с трудом устанавливают формальные связи, актуализируют морфонологическую модель. В более тяжелых случаях они с трудом выделяют семантическую связь между производной и производящей основами, что в норме является базой для словообразования. Наблюдаются трудности при дифференциации операций словообразования, формообразования и грамматико-орфографических операций. Недостатки навыков в области словообразования приводят к искажению правописания суффиксов и окончаний.

Таким образом, недостатки сформированности лексического, морфологического и морфемно-словообразовательного видов анализа оказывает огромное влияние на верное или ошибочное написание третьеклассниками и четвероклассниками корней, формообразовательных и словообразовательных аффиксов. Указанные нарушения проявляются на фоне недоразвития потребностно-мотивационной, ориентировочной и контрольно-оценочных составляющих орфографической деятельности.

.....

Литература

Инишкова О. Б., Назарова А. А. Методика выявления дизорфографии у младших школьников. М., 2014.

Лалаева Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии. М., 2004. С. 132–140.

Парамонова Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2012.

Прищепова И. В. Дизорфография и ее диагностика у младших школьников с общим недоразвитием речи. М., 2013.

Прищепова И. В. Лингвистические основы системно-деятельностного подхода в изучении орфографии младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Педагогика и психология: актуальные проблемы и перспективы исследований на современном этапе. Самара, 2016. С. 59–69.

Савельева Л. В. Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии). СПб., 2006.

Сумченко Г. М. Дизорфография как следствие недоразвития языковой системы ребенка // Проблемы детской речи – 1999: матер. Всерос. конф. (Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999). СПб., 1999.

Л. В. Савельева

Санкт-Петербург, Россия

larisasavelieva@mail.ru

А. Д. Аширов

Санкт-Петербург, Россия

alvian000@mail.ru

Ошибки русскоязычных и иноязычных второклассников при записи звучащего текста: попытка сопоставительного анализа

Одним из видов письменных работ для проверки усвоения орфографии в школе, как известно, является диктант. По мнению Д. Н. Богоявленского, контрольный диктант относится к так называемым «целостным» упражнениям, которые предполагают функционирование орфографического действия в целом. Все виды списывания и многие виды диктантов, как считает Д.Н. Богоявленский, отрабатывают те или иные частные действия, связанные с применением орфографических правил. Только контрольный диктант и письменные творческие работы (речевые упражнения) могут в полной мере проверить возможности учащегося в усвоении орфографии (Богоявленский 1966). Именно по этой причине запись диктуемого текста является одним из самых сложных для учащихся видов письменных работ.

Трудности, которые испытывают русскоязычные и иноязычные школьники при записи диктанта, безусловно, имеют свою специфику. Русскоязычным школьникам необходимо продемонстрировать весь комплекс орфографических умений в условиях слухового восприятия текста, то есть в самой сложной ситуации письменной речевой деятельности. Для

иноязычных учащихся трудность представляет не только перевод звучащей речи в письменную форму: сам процесс аудирования (восприятия звучащей речи на слух) может осложняться из-за непонимания значений слов, входящих в текст.

В ходе исследования, посвященного формированию орфографических умений младших школьников в полиэтническом классе, были проанализированы ошибки второклассников в диктанте, который был проведен в январе 2018 г. База исследования – школа № 608 Кировского района. В классе четыре иноязычных ученика: мальчик из Кабардино-Балкарии; девочка из Таджикистана (дома говорят на родном языке); девочка из семьи киргиза и узбечки (дома не говорят на русском языке); мальчик из Азербайджана (дома говорят на родном языке). Дети проживают в России от полугода до полутора лет.

Исследование предполагается провести на материале обучения правописанию слов с орфограммами в корне.

Для диктанта учащимся был предложен следующий текст.

Гуси

За селом широкий луг. На лугу пруд. Тут гогочут гуси. Гусиная семья мирно щипала сочную травку. Антон взял гибкий прут. Стал дразнить гусей. Зашипел гусь, вытянул шею. Кинулся на мальчика. Больно ущипнул Антона.

В довольно небольшом по объему тексте диктанта (34 слова) встретилось 15 слов с орфограммами в корне (6 слов с парными согласными и 9 слов с безударными гласными в корне). Коэффициент плотности указанных орфограмм – 0,44. Таким образом, почти в половине слов диктанта есть орфограммы в корне.

Анализ лексики диктанта дает основание предположить, что значительная часть слов может быть незнакома иноязычным второклассникам, а некоторые слова – и русскоязычным младшим школьникам. Например, для иноязычных детей могут быть незнакомыми такие слова, как *гибкий, пруд* и *прут, гогочут, щипала, кинулся*. Слова *гибкий, пруд* и *прут, гогочут* могли оказаться незнакомыми некоторым русскоязычным детям. Данное предположение предстоит проверить в ходе дальнейшего исследования.

Распределение ошибок в словах с орфограммами в корне отражено в Таблице 1.

Количественный анализ ошибок русскоязычных и иноязычных второклассников показал, что учащиеся обеих групп допустили примерно одинаковое количество ошибочных написаний в словах с безударными гласными в корне: 16,7% от числа возможных. Количество ошибок в словах с парными звонкими и глухими согласными в двух группах не совпадает: в группе русскоязычных детей их оказалось 20% от числа возможных, тогда как в группе иноязычных – 45% от числа возможных, то есть в два с лишним раза больше.

Таблица 1.
Количество ошибок в словах с орфограммами в корне

Виды орфограмм	Количество слов с данной орфограммой в тексте	Количество учащихся		Количество возможных ошибочных написаний (100%)		Количество допущенных ошибок		Количество правильных написаний (% от числа возможных)	
		Инояз.	Рус.	Инояз.	Рус.	Инояз.	Рус.	Инояз.	Рус.
Буквы для обозначения безударных гласных в корне слова	9	4	10	36	90	6	15	16,7%	16,7%
Буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова	5			20	50	9	10	45,0%	20%

Сопоставление конкретных ошибок учащихся двух групп позволяет выявить общие и специфические проблемы русскоязычных и иноязычных учащихся в усвоении русской орфографии. Так, например, к числу общих проблем можно отнести написание слов в соответствии с произношением. Такие ошибки встречаются как в словах с безударными гласными, так и с парными по звонкости – глухости согласными в корне: *си-лом* (вместо *селом*), *вытинул* (вместо *вытянул*), *трафку* (вместо *травку*), *гипкий* (вместо *гибкий*). Ошибки, которые связаны с написанием против произношения, встретились только в группе русскоязычных учащихся, например: *дрознить*, *шерокий*. Однако таких ошибок гораздо меньше, чем

ошибок первого типа. Данный тип ошибок может свидетельствовать о том, что русскоязычные дети лучше, чем иноязычные ощущают место в слове, где возникает конкуренция написаний, то есть лучше обнаруживают орфограммы.

К числу специфических ошибок инофонов следует отнести те, которые обусловлены неразличением тех или иных звуков русского языка. В этом случае ученик неверно обозначает их буквами, либо пропускает какие-то буквы. Эти ошибки являются не орфографическими, а фонетико-графическими. Наличие подобных ошибок свидетельствует о недостаточном уровне усвоения фонетики и графики русского языка, что может препятствовать и овладению орфографией. Такие ошибки в довольно большом количестве встретились в работах двух иноязычных учащихся. Например, пропуск мягкого знака в словах *дразнит* (дразнить), *болна* (больно), *гус* (гусь), а также выбор буквы **и** вместо **ы** (*витину* вместо *вытянул*) могут быть связаны с неразличением мягких и твердых согласных звуков. Выбор буквы **ш** вместо **щ**, вероятно, объясняется неразличением соответствующих шипящих согласных (*шпали* или *шыпали* вместо *щипали*; *ушипну* вместо *ущипнул*). Важно отметить, что ошибки такого рода почти отсутствуют у иноязычного ученика, который занимается с логопедом. Он допустил только одну подобную ошибку, пропустив мягкий знак в слове *гусь*. Необходимо отметить наличие в экспериментальном классе и противоположной ситуации: русскоязычный ребенок допустил 15 ошибок, связанных с пропуском либо заменой букв, например, *вытянул* вместо *вытянул*, *кинался* вместо *кинулся*, *губкий* вместо *гибкий* и другие. У остальных русскоязычных учащихся фонетико-графические ошибки являются единичными: *щею* либо *шейю* вместо *шею*, *гигкий* вместо *гибкий*.

В особую группу следует включить те ошибки, которые свидетельствуют о непонимании значения услышанного слова. В этом случае графический облик слова может быть искажен до неузнаваемости. Подобная ошибка в написании слова *гогочут* встретилась у одного иноязычного (*гузу*) и одного русскоязычного ребенка (*гагацт*).

Учитель, работающий в полиэтническом классе, должен создать условия для предварительной подготовки школьников к слуховому восприятию текста диктанта. В содержание этой подготовки должна входить работа над лексикой текста, который будет диктоваться, а также звуко-буквенный анализ слов, содержащих трудные для инофонов звуки русского языка.

В заключение следует отметить, что все предположения, высказанные в данной статье относительно причин ошибок, допущенных в диктанте русскоязычными и иноязычными второклассниками, предполагается проверить на следующем этапе исследования.

Литература

Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.

Л. С. Сильченкова

Москва, Россия

lui-sil@yandex.ru

Овладение письменной формой речи в условиях современной образовательной среды

Письмо является великим культурным достоянием человечества. Как форма культурной деятельности оно прошло многовековую историю. История методики обучения грамоте не столь продолжительна, но также насчитывает не одно столетие: не стоит забывать, что это самая древняя отрасль методической науки. И в этом смысле ее можно определить как методический феномен. Процесс овладения первоначальными навыками письма можно определить также и как социокультурный феномен, имеющий национально-языковую, экономическую, социальную, культурную и собственно методическую специфику.

Рассмотрим специфику взаимодействия некоторых аспектов процесса овладения письменной формой речи в детском возрасте. Все исследователи отмечают существенное изменение социальной ситуации развития ребенка, который осваивает первоначальные письменные навыки речи. Во времена К. Д. Ушинского ребенок, обучавшийся по его «звуковой методе», имел богатый чувственный опыт. Так, дети могли наблюдать, воспринимать зрением, а часто и осязанием реальные природные объекты, флору и фауну родной природы. Именно поэтому материалом наблюдения и анализа за родным языком служили наименования зверей, птиц, рыб, деревьев – одним словом, названия предметов, которые окружали ребенка того времени. Собственно, этот же состав языкового материала сохраняется и в современных учебниках для обучения первоначальным письменным навыкам: крот, щука, лещ, карась, гусь, оса, лось, аист, забор, пила, топор (Азбука 2011).

Сегодня с сожалением приходится констатировать, что опыт чувственного восприятия живой природы у детей, осваивающих письменную форму речи, чрезвычайно скуден. Приведем некоторые примеры. Впервые увидев из окна автомобиля корову, ребенок (5,6,4), опознал в ней «тушенку». В связи с этим современные матери пытаются организовать и систематизировать чувственный опыт ребенка. Нам известна мама, которая составила карточку птиц, рассматривала дома с ребенком карточки с изображениями, а потом, гуляя с ребенком в парке, обращала его внимание на птиц. Однажды сын (3,7,4) сумел опознать ворону, потом отличил ворону от голубя.

Еще один пример уже из школьной практики, который неоднократно тиражировался в интернете в разделе «Нарочно придумали». Ребенку предлагается составить текст, опираясь на ключевые слова: «Спиши. Напиши вместо точек подходящие слова. Подчеркни грамматические основы. Нарисуй схему каждого предложения». Ключевые слова для

составления текста в рабочей тетради по русскому языку выглядели так: «Охотник ... ходил и присел отдохнуть назатрещали сучья, ...появился лось. Он ... вышел ..., ... остановился. Охотник залюбовался Он и не думал ...». По сути дела, для составления текста требовалось вставить несколько слов, что при наличии и вовсе минимального житейского опыта представляется совсем простым делом. В результате осмысления своего бэкграунда современный младший школьник составил следующий текст: *«Охотник с женой ходил по торговому центру и присел отдохнуть на лавочке. Где-то затрещали сучья, из магазина появился лось. Он устало вышел с покупками, вздохнул и остановился. Охотник залюбовался им. Он и не думал, что лоси ходят по магазинам».*

Думается, данный текст младшего школьника представляет собой доказательство разрыва образовательного процесса и чувственного опыта современных детей, которые по большей части живут в городах.

С другой стороны, следует отметить, что сегодня в бэкграунде ребенка очень рано появляется печатный текст самой разнообразной фактуры: печатные тексты книг и журналов, тексты уличной рекламы и афиш, тексты на электронных носителях и другие. Данные объекты образовательной среды находятся в тесном взаимодействии с мощным социальным фактором развития современного ребенка – высоким уровнем образования его родителей. Часто родители успешно и с удовольствием выполняют посредническую функцию в образовании своих детей: читают детям детские книги и журналы, помогают им ориентироваться в урбанизированном пространстве, например, прочитать афишу или вывеску.

В условиях современной образовательной среды ребенок имеет возможности приобрести значительный образовательный ресурс: узнать буквы, имеет возможность раньше, чем прежде, научиться читать, например, сегодня не редкостью являются дети, умеющие читать уже детском саду.

Как в дошкольном детстве дети научаются читать? Не секрет, что не всегда ребенок научается читать именно в 1 классе школы под руководством учителя и с помощью первого учебника – букваря или азбуки. Исследователи приводят довольно убедительные факты подготовленности детей к школе. Из 243 обследованных детей 6–7 лет 82% научились читать до школы, из них 110 человек (45%) – дома, 91 человек (37%) в дошкольных образовательных учреждениях. Только 18% детей (42 человека) прибегли к услугам школьного учителя в овладении грамотой. Что касается возраста обучения грамоте, то исследователи отмечают, что дети овладевают первоначальным навыком чтения преимущественно в 5 (25%) и 6 лет (51%) (Сильченкова 2007).

Особенно интересны случаи самонаучения детей чтению в условиях современной образовательной среды. Мы неоднократно фиксировали такие факты. Приведем последние данные. Исследование проводилось в сентябре 2016 г. в Смоленске среди первоклассников (возраст от 6,5 до

7,1) средней школы № 37. Однако предметом исследования становились факты освоения письменной формы речи детьми в более раннем периоде детства. Приведем только некоторые истории.

1. Павлик Р. выучил буквы в 2 года. Всегда любил слушать чтение мамой и бабушкой детских книжек, среди которых были книжки с комиксами. Но специально родители не занимались с сыном. Папа обнаружил, что сын умеет читать, когда сын спросил значение незнакомого слова в бегущей строке. Родители считают, что сын научился читать с помощью книжек с комиксами, в которых есть короткие слова «Бух!», «Бах!», «Ой!». Сначала Павлик научился читать короткие слова, а потом постепенно освоил чтение и более длинных слов.

2. Саша К. выучил буквы в 4 года. Сразу стал пробовать читать то, что попало на глаза: рекламу, надписи на заборе, заголовки газет и кулинарные рецепты, по которым готовила мама. Мама всегда отвечала на вопросы сына, показывала чтение некоторых слов, но специально с сыном не занималась. Когда в последний дошкольный год в возрасте пяти с половиной лет родители решили отдать его в воскресную подготовительную школу, обнаружилось, что Саша умеет читать целыми словами и довольно бегло.

3. Коля Л. выучил буквы в 3 года. Читает по слогам с 5,5 лет. Мама (одна воспитывает сына) случайно обнаружила, что сын читает. С Колей никто специально не занимался (мальчик долгое время провел в деревне у бабушки и бабушкой, в детский сад ребенок ходил недолго) даже после того, когда он научился читать. В беседе с Колей мы выяснили, что его научили читать в детском саду, но не воспитатели, а дети из группы: *«Они мне показали, как надо читать, и я стал читать»*. Коля показал на тексте, как ему рекомендовали читать: *«Надо так по строчке пальчиком вести и говорить по буквам, как они написаны»*. Мальчик охотно откликнулся на просьбу почитать, продемонстрировал при этом медленное, но уверенное слоговое чтение.

4. Первоклассник Витя З. читает словами, довольно уверенно и бегло. Охотно рассказал, как научился сам читать: *«Я попросил однажды маму показать, с какой стороны надо читать, и так попробовал и прочитал»*. В беседе с мамой выяснилось, что сын начал читать в 5 лет, что она обнаружила случайно, ведь она с ним не занималась. Решила проверить его: *«Прочитай эту афишу»*. Убедилась, что сын уже читает. Первоклассник Витя читает с желанием, дома читает толстые книжки – *«Волшебник изумрудного города»* А. М. Волкова.

5. Дима Ф. выучил буквы в 4,5 года, а читать начал в пять с половиной лет. До школы читал уже в течение года. К школе ребенка специально не готовили, мама только отвечала на вопросы сына. Сейчас не помнит, были ли это вопросы о чтении: *«Наверное, были»*. Мальчик внутренне очень сосредоточен. Читает рекламу, заглавия книжек, газет. Уже есть читательские предпочтения: любит читать энциклопедию про насекомых.

Описанные нами случаи самонаучения чтению являются следствием воздействия на ребенка современной образовательной среды, а также того, что правила чтения слов и текстов на русском языке чрезвычайно просты, часто они просто «считываются» в процессе восприятия текста (Сильченкова 2009). О правилах чтения слов на русском языке, об освоении этих правил почти не говорится в процессе овладения письменными навыками речи, например, в документах ФГОС НОО, хотя в них есть указание об освоении правил чтения на иностранном (английском) языке (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения 2010).

Описывая взаимодействие ребенка с современной графической реальностью, стоит отметить чрезвычайно интересное обстоятельство. Современный ребенок очень рано знакомится с буквами, причем, не только с буквами родного языка как части родной ему культуры. Часто и определение понятия «родная культура» является весьма проблематичным, например, это трудно сделать для смешанных семей, да к тому же живущей в условиях вообще другой, в данном случае, третьей культуры. Очень часто знакомство с буквами иностранного алфавита у детей происходит порой раньше, чем с буквами родного алфавита. Беседуя с ребенком о знакомых ему буквах, мы узнали, что буква Н обозначает звук [х]: «*Потому что у моей мамы машина Хонда, я видел эти буквы на капоте*» (4,2,5). Мы вынуждены были согласиться с ним: действительно, в латинском алфавите буква H обозначает именно этот звук. Кстати, совпадают начертания еще некоторых букв латинского алфавита и кириллицы: P и P (пэ и эр), B и B (бэ и вэ).

В этих случаях неизбежно возникает опасность как нежелательного явления интерференции языков, особенно в ситуации использования кириллицы в качестве алфавита в языках народов России. Такая опасность существует, если в процессе обучения письменным навыкам подходить к букве сукцессивно – как к отдельному объекту. Симультанизация букв как дискретных единиц, которая и представляет суть механизма чтения, возможна только при рассмотрении буквы в составе слов, предложений, текста, т. е. в процессе деятельности чтения. Как для освоения любой деятельности, в процессе овладения механизмом чтения также нужны правила. Приведенные выше примеры самонаучения детей чтению свидетельствуют о поисках ребенком этих правил («*Мама показала, как читать, и я стал читать*»; «*Ребята в детском саду показали, как надо читать, и я стал читать*»), буква для них сразу представала в составе более крупной единицы языка – слова, короткого предложения. К сожалению, сегодня в начальной школе процесс обучения грамоте построен не на освоении правил чтения, а на предъявлении отдельных букв, которые современные дети уже знают. Несколько проще обстоит дело с использованием правил письма: никто не отрицает их наличие, настаивают на использовании в учебном процессе, сетуют на трудность освоения детьми правил письменной речи – правил орфографии и пунктуации.

Использование правил чтения в процессе освоения детьми чтения как одной из форм письменной формы языка позволит более эффективно и экономно построить практику формирования первоначальных навыков чтения. Безусловно, для этого следует организовать раздельное обучение чтению и письму, на котором давно настаивает современная грамматология: «Правил чтения много меньше, чем правил письма» (Амирова 1977: 18). Это хорошая теоретическая основа для построения научно обоснованной методики формирования письменных форм речи.

.....

Литература

- Азбука. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений, в 2 ч. Ч. 1 / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л. А. Виноградская, М. В. Бойкина. М., 2011.
- Амирова Т. А. К истории и теории графемики. М., 1977.
- Вахтеров В. П. Русский букварь для обучения письму и чтению русскому и церковнославянскому. М., 1904.
- Вахтеров В. П. Новый русский букварь. М., 1910.
- Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Сост. Е. С. Савинов. М., 2010.
- Сильченкова Л. С. Правила чтения букв русского алфавита // Начальная школа. 2009. № 6. С. 107–112.
- Сильченкова Л. С. Языковые закономерности и принципы как основа обучения русской грамоте. Дисс.... д. пед. наук. М., 21007.

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ АТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

А. А. Балякова

Санкт-Петербург, Россия

anna_baliakova@mail.ru

Е. Е. Ляксо

Санкт-Петербург, Россия

lyakso@gmail.com

Особенности речевого развития детей с нарушениями аутистического спектра¹

Согласно статистическим данным, предоставленным в 2000 году, количество пациентов с диагнозом аутизм варьировало от 5 до 26 на 10 000 детей. Спустя 5 лет – один случай подобного расстройства приходился на 250 – 300 новорожденных. В 2008 году отмечается, что среди 150 детей один страдает этим заболеванием. Таким образом, за последние десятилетия количество пациентов с аутистическими расстройствами увеличилось в 10 раз. Это определяет актуальность исследований, посвященных различным аспектам данной патологии, в частности, особенностям речевого развития детей с нарушениями аутистического спектра.

Проявления речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) чрезвычайно многообразны по характеру и динамике (Wing 2001; Lyakso et al. 2016, 2017). Нередко отсутствие речи является первым симптомом, по поводу которого родители обращаются к специалистам.

В нашем исследовании проведено логопедическое обследование 19 детей. Из них 10 детей в возрасте от 5 до 13 лет – группа с диагнозом нарушение аутистического спектра, 9 детей – контрольная группа учащихся общеобразовательных дошкольных и школьных учреждений с нормой развития. Цель логопедического обследования состояла в оценке и сопоставлении основных характеристик речевой функции в группах сравнения. Оценка проводилась с использованием речевой карты логопеда и сопровождалась общей характеристикой коммуникации, контактности ребенка в процессе взаимодействия.

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ (проекты №16-06-00024а, № 18-013-01133а), РФФИ – огон –(№ 17-06-00503а).

Результаты обследования показали, что у 5 детей из экспериментальной группы (нарушения аутистического спектра) наблюдались серьезные затруднения при вступлении в контакт с экспериментатором. В этой группе отмечены также нарушения речевого развития разной степени выраженности. У трех детей речь была представлена только отдельными звуками при редком использовании слоговых конструкций. Еще три ребенка использовали в речи отдельные слова, а четыре употребляли короткие фразы, состоящие из 1–2 слов. Семь детей использовали в своей речи слова, при этом речь двоих детей была малопонятной; наблюдались нарушения грамматического строя. У двоих детей из экспериментальной группы были зафиксированы нарушения звуко-слоговой структуры речи, проявляющиеся в пропусках, заменах, вставках лишних звуков в словах; у пяти детей – нарушения звукопроизношения (в основном, ротацизм, и у одного ребенка замены звонких и глухих согласных и нарушения произношения шипящих звуков). Четыре ребенка активно использовали бытовые и указательные жесты. У трех детей наблюдалась эхолалия. Также отмечались нарушения голоса, в частности, был зафиксирован эффект тихого голоса у двух детей из экспериментальной группы.

Результаты обследования контрольной группы показали, что все дети в этой группе хорошо идут на контакт. У них сформирован лексико-грамматический строй речи. Но у троих детей отмечаются нарушения звукопроизношения: ротацизм (2 ребенка) и ламбдацизм (1 ребенок). Нарушение звуко-слоговой структуры слов, которое проявлялось во вставке лишних звуков, замене звуков в словах; пропусках звуков и слогов, было зафиксировано у двух детей. Во время беседы с экспериментатором дети из контрольной группы использовали, в основном, простые предложения, но в их собственной речи встречались и сложноподчиненные и сложносочиненные предложения.

При сравнении результатов группы детей с нарушением аутистического спектра и контрольной группы было сделано заключение, что речь детей с типичным речевым развитием сформирована значительно лучше. Типично развивающиеся дети с интересом и удовольствием идут на контакт и вступают во взаимодействие. У большинства детей с расстройствами аутистического спектра наблюдалась задержка речевого развития и несформированность навыков коммуникации.

Все дети из экспериментальной группы, участвующие в исследовании, проходили комплексные программы реабилитационной направленности у различных специалистов. Лонгитюдное наблюдение за их речевым развитием (обследование от 2 до 4 раз с промежутком от 1 до 15 месяцев) показало, что у 9 детей отмечена положительная динамика в речи и коммуникации, которая была наиболее выражена у 2 детей: от произношения отдельных звуков дети перешли к использованию слов и простых фраз. Отсутствие прогресса наблюдалось только у одного ребенка. Возможно, это было связано с коротким интервалом наблюдения,

который составил 1,5 месяца. Полученные результаты позволяют, помимо выявленных нарушений речевого развития, сделать заключение об эффективности целенаправленных развивающих занятий с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, под наблюдением профильных специалистов.

Литература

Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A Comparison of Acoustic Features of Speech of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders. Chapter - Speech and Computer . Vol. 9811. Lecture Notes in Computer Science. 2016. P. 43–50.

Wing L. Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1981. № 11. P. 31.

Ш. Г. Бедалова

Санкт-Петербург, Россия
bedalova.beka@yandex.ru

О. В. Фролова

Санкт-Петербург, Россия
olchel@yandex.ru

Е. Е. Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

Особенности речи воспитывающихся в детском доме детей 5–6 лет с нарушениями в развитии¹

При изучении речевого развития необходимо принимать во внимание различные аспекты становления речевых навыков ребенка и факторы, влияющие на этот процесс (Ляксо и др. 2012, Цейтлин 2000). Свои языковые навыки ребенок демонстрирует в процессе диалога, который является естественной, важной формой общения (Цейтлин 2000).

На основании анализа диалогов детей дошкольного возраста с взрослыми показано, что у воспитанников дома ребенка (дети до 4,6 лет) навыки речевого общения недостаточно сформированы по сравнению с детьми, растущими в условиях семьи. Несформированность этих навыков затрудняет общение детей из домов ребенка со взрослыми (Ляксо, Столярова 2008).

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ проекты №16-06-00024а, № 18-013-01133а), РФФИ – огон – № 17-06-00503а).

Становление речи детей с умственной отсталостью (УО) осуществляется с задержкой по сравнению с типично развивающимися детьми. У детей с УО страдают все стороны речи: фонетическая, грамматическая, лексическая. Дети с диагнозом смешанные специфические расстройства психологического развития (ССР) отличаются задержкой темпа развития отдельных сторон речи (Горлова 2016).

Несмотря на существование многочисленных данных психологов, логопедов об особенностях речи детей с нарушениями развития и детей, воспитывающихся в условиях социальной депривации, работы с использованием объективных инструментальных методов анализа их речи немногочисленны (Ляксо и др. 2006, Ляксо и др. 2012).

Цель данного исследования – выявление особенностей речи детей 5–6 лет, воспитывающихся в детском доме и имеющих нарушения развития, по сравнению со здоровыми детьми, воспитывающимися в условиях семьи.

В исследовании приняли участие дети с диагнозом смешанные специфические расстройства психологического развития (F 83 по МКБ-10 – ССР; n=7), умственная отсталость легкой степени» (F 70 по МКБ-10 – УО; n=5), воспитывающиеся в детском доме, и дети контрольной группы, воспитывающиеся в условиях семьи, здоровые по заключению врачей (n=7).

В работе использована методика, разработанная в группе по изучению детской речи СПбГУ (Ляксо и др. 2012, Lyakso et.al. 2017). Проведена аудио и видеозапись речи и поведения детей в следующих ситуациях: диалог ребенка с экспериментатором со стандартным набором вопросов, повторение детьми слов с ударными гласными русского языка /а/, /у/, /и/ за экспериментатором. Использована аппаратура: цифровой магнитофон «Marantz PMD222» с выносным микрофоном «SENNHEIZER e835S», видеокамера «Sony Handycam HDR-CX330». Проанализированы диалоги взрослый – ребенок по структуре ответной реплики ребенка (реплика содержит одно слово, простую фразу, две простые фразы, несколько простых фраз, сложноподчиненное предложение, представлена ответом да/нет), по частоте употребления ребенком разных частей речи. Проведен акустический спектрографический анализ речи детей с использованием звукового редактора «Cool Edit Pro». В словах детей, повторенных за взрослым, определяли длительность ударных гласных, значения частоты основного тона ударных гласных, вычисляли диапазон частоты основного тона ударных гласных. Для стационарного участка ударного гласного определяли длительность, значения частоты основного тона и трех первых формантных частот. На двухформантной плоскости строили треугольники с вершинами, соответствующими значениям первых двух формант ударных гласных /а/, /у/, /и/, что позволяло судить о четкости артикуляции детей (Григорьев и др. 2012). Проведен перцептивный анализ с целью оценки возможности определения взрослыми носителями языка значений слов/фраз детей. Созданы 4 тестовые последовательности, которые включали в себя слова, произнесенные детьми из детского дома в диалоге с взрослым. Перцептивный анализ

проводился взрослыми носителями русского языка (аудиторами) ($n = 85$), в возрасте от 17 до 32 лет. Из них 68 аудиторов женского пола, 17 – мужского. Статистическую обработку данных проводили в программе «Statistica 10.0» с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни.

Установлено, что дети всех групп использовали, главным образом, ответные реплики, представленные простыми фразами, ответом да/нет и отдельными словами. Реплики, содержащие 2 простые фразы, несколько простых фраз использовались детьми значительно реже (при отсутствии реплик – несколько простых фраз в группе ССР). Дети контрольной группы использовали в диалоге с взрослым сложноподчиненные предложения. Единичные реплики, включающие сложноподчиненные предложения, использовались 3 детьми в группах УО и ССР (медиана для группы 0). Дети группы ССР чаще других отвечали на реплику взрослого ответом да/нет.

У детей всех групп частота проявления существительных превышала частоту проявления других частей речи. Дети контрольной группы использовали больше различных существительных и прилагательных, чем дети группы УО и ССР, и меньше глаголов. Количество слов, сложных для однозначной интерпретации, и звукосочетаний выше у детей группы УО. Наиболее частотными словами у детей группы УО были *все, ходить*, у детей группы ССР – *все, играть*, у детей контрольной группы – *угу, мама, бабушка*.

Речевые реплики дети контрольной группы сопровождали жестами (иллюстративные жесты, кивали, качали головой). Дети группы ССР и УО чаще, чем дети контрольной группы, заменяли речевые реплики простыми жестами. Все дети улыбались при взаимодействии с взрослыми.

Дети группы ССР дольше могли поддерживать диалог с взрослым, чем дети контрольной группы и дети с УО. Дети группы ССР предлагали взрослому свои темы для беседы, старались рассказать о чем-то, тогда как дети контрольной группы и дети с умственной отсталостью только отвечали на вопросы взрослого. Количество минимальных диалогических единств, представляющих собой вопросную реплику взрослого и ответную реплику ребенка, больше у детей группы ССР (54,5), чем у детей контрольной группы (40) и УО (32).

На основе спектрографического анализа выявлены различия между изученными группами детей: у детей, воспитывающихся в детском доме, значения длительности ударных гласных слов, произнесенных в ситуации повторения, выше ($p < 0,001$), чем у детей контрольной группы. Значения частоты основного тона ударных гласных слов, произнесенных в ситуации повторения, у детей группы УО выше ($p < 0,001$), чем у детей группы ССР и контрольной группы. Значения первой, второй форманты ударных гласных /a/, /u/ детей группы УО выше, чем у детей контрольной группы и детей со смешанными специфическими расстройствами психологического развития. Значение второй форманты гласного /i/ у детей группы ССР

выше, чем у детей других групп. Значения третьей форманты ударных гласных /а/, /у/, /и/ детей группы УО выше, чем у детей контрольной группы и группы ССР. Формантный треугольник ударных гласных детей с УО смещен в высокочастотную область двухформантной плоскости. Площадь, занимаемая формантным треугольником кардинальных гласных на двухформантной плоскости, у детей контрольной группы больше, чем у детей с ССР и в особенности детей с УО.

На основании перцептивного анализа выявлены особенности распознавания взрослыми носителями языка слов детей из детского дома по сравнению с детьми, воспитывающимися в условиях семьи. Более 75% аудиторов верно распознавали значение 37% слов детей групп УО и ССР. Согласно литературным данным аудиторы с высокой вероятностью ($p > 0,75$) распознают 46,8% слов здоровых детей 5 лет; 50,7% слов детей 6 лет, воспитывающихся в условиях семьи (Григорьев, Ляксо 2012). Не выявлено различий в распознавании слов детей в связи с полом и возрастом аудиторов.

Сопоставление данных настоящего исследования с литературными данными о нормативном речевом развитии детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семьях (Григорьев, Ляксо 2012, Цейтлин 2000), позволило выявить специфические особенности речевого развития детей из детского дома. Данные исследования позволяют дополнить положение о негативной роли факторов заболевания, материнской и частичной социальной депривации в речевом развитии детей.

Литература

Горлова Н. Е. Речевое развитие детей с умственной отсталостью и задержкой психоречевого развития // Северный регион: наука, образование, культура. 2016. № 1. С. 23–27.

Григорьев А. С., Ляксо Е. Е. Перцептивный и спектрографический анализ слов из речи детей 5–7-летнего возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 3. Биология. 2012. № 3. С. 79–89.

Ляксо Е. Е., Громова А. Д., Куражова А. В., Романова О. А., Остроухов А. В. Влияние материнской депривации и неврологических заболеваний на речевое развитие детей первых трех лет жизни // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 102–112.

Ляксо Е. Е., Столярова Э.И. Специфика реализации речевых навыков 4–5 летних детей в диалоге // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 3. С. 48–57.

Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А.С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 1. С. 73–87.

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

Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders. Springer International Publishing AG. SPECOM, 2017. P. 602–612.

И. В. Высоцкая

Санкт-Петербург, Россия
director.np@mail.ru

И. А. Шуляк

Санкт-Петербург, Россия
kridina@yandex.ru

Пути оптимизации коррекционной работы учителя-логопеда с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях школы

В школе для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) обучаются дети с органическими поражениями центральной нервной системы, с детским церебральным параличом, миопатией, гипоплазией, мышечной атрофией. Патология ОДА у детей проявляется в виде параличей, парезов, гиперкинезов, нарушений координации движений. Сложный дефект представлен не только двигательной патологией, но и системными нарушениями всех высших психических функций, зрения, слуха, чувствительности, судорожными припадками, соматическими заболеваниями, интеллектуальной недостаточностью.

Основной задачей системы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями является их социальная адаптация, формирование жизненных компетенций. Успешность достижения этой задачи во многом зависит от уровня овладения языком (Выготский 1960). Организация логопедического сопровождения в школе – одно из наиболее важных направлений в работе специалистов коррекционной службы. Основной целью логопедической работы с детьми с нарушениями ОДА и интеллектуальной недостаточностью является развитие навыков общения, улучшение разборчивости речи. Ориентиром в логопедической коррекции служит уровень актуального речевого и интеллектуального развития, а не календарный возраст ребенка.

Учащиеся с нарушениями ОДА часто усваивают материал неосознанно, механически, смысловые связи не устанавливаются. Необходимо максимальное включение анализаторов, актуализация ощущений разной модальности, а также использование максимальной и разнообразной наглядности (Лынская 2006).

В связи с тем, что старые условно-рефлекторные связи у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков. Характерной особенностью работы является частая повторяемость логопедических упражнений, но с включением элементов

новизны по содержанию и по форме. Это обусловлено слабостью замыкающей функции коры, трудностью формирования новых условно-рефлекторных связей, их хрупкостью, быстрым угасанием без достаточного подкрепления (Выготский 1960). Особенностью логопедической работы в условиях школы является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Для эффективного усвоения правильных речевых навыков детям необходим индивидуальный темп работы, учитывающий психофизические особенности каждого. Важнейшее значение в работе с детьми ОДА имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения), психических особенностей ребенка, его работоспособности, особенностей моторного развития, степени недоразвития речи, симптоматики речевых расстройств, их механизмов и т. д. (Мастюкова 1983).

Перспективным направлением развития коррекционного образования в рамках специальной школы является использование информационных технологий, которые позволяют формировать более высокую степень мотивации, увеличивают долю самостоятельности и создают условия для ее проявления в зависимости от тяжести нарушения здоровья, дают возможность повышения мотивационной готовности детей к обучению (Лынская 2006), позволяют обеспечить каждому ребенку индивидуальный темп и способ усвоения знаний. Для осуществления качественного индивидуального обучения детей используются развивающие, обучающие программы, авторские презентации логопедических занятий. Работа по развитию и коррекции дыхания, голоса и просодической стороны речи, звукопроизношению ведется с применением игровых программ. Занятия на компьютере имеют большое значение для развития произвольной моторики пальцев рук. В процессе их выполнения дети учатся нажимать пальцами или другими частями тела на определенные клавиши, по возможности использовать «мышь», что является подготовкой к овладению навыком альтернативного письма и/или его совершенствованию.

Основная часть занятия всегда посвящена непосредственному общению логопеда и ребенка, а компьютерная программа используется только как дополнительное средство работы, как часть общего сценария работы логопеда с ребенком.

Опыт работы показывает, что даже после пройденного курса коррекции и развития речи у детей с хорошими диагностическими показателями сохраняются трудности, связанные со скоростью актуализации имеющихся знаний и продуцирования собственного высказывания. В связи с задачей накопления, обогащения, уточнения словарного запаса должна решаться другая не менее важная задача – создание условий для его активизации и актуализации собственного высказывания.

Реализация инновационных технологий на логопедических занятиях становится неотъемлемой частью коррекционно-развивающего процесса с

детьми с ограниченными возможностями здоровья. Одним из приемов технологии развития критического мышления через чтение и письмо является дидактический синквейн. Его составление требует умения выбирать из имеющейся информации существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать (Акименко 2011). Простота построения синквейна делает его одним из эффективных методов развития ученика, позволяет быстро получить результат. Дети с нарушением ОДА, не имеющие возможность моторной реализации письма, могут создавать синквейн в виде устных сочинений.

В результате комплексной логопедической работы у детей возрастает речевая активность, потребность высказать свои мысли, чувства. Каждое логопедическое занятие представляет собой комбинацию средств коррекционного обучения, отвечающую индивидуальным возможностям и образовательным потребностям учащегося.

Литература

Акименко В. М. Развивающие технологии в логопедии. Ростов н/Д, 2011.

Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.

Лынская М. И. Использование компьютерных технологий в работе логопеда // Логопедия. 2006. № 2.

Мастюкова Е. М. Особенности понимания речи у учащихся с церебральным параличом. Дефектология. 1983. № 3.

В. А. Городный

Санкт-Петербург, Россия
wimndgor@mail.ru

А. В. Остроухов

Санкт-Петербург, Россия
sasha_schoel@mail.ru

Е. Е. Ляко

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

Сравнительный анализ речи детей 5–7 лет с синдромом Дауна¹

Синдром Дауна (СД) – хромосомное заболевание, особенности которого представлены обширным спектром различных нарушений, включающих снижение умственного развития, задержку речевого развития, замедленный рост, патологии речевого аппарата (Лебединский 2003). Несмотря на трудности, люди с СД добродушны, коммуникабельны, легко

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-огон грант №17-06-00503а).

идут на контакт, поддерживая его доступными им способами, участвуют в общественной, культурной и спортивной жизни (Кумин 2012). Именно особенность поддерживать социальные контакты отличает их от людей с другими психофизиологическими нарушениями, например, от людей с расстройствами аутистического спектра. Однако в детском возрасте этому препятствует нечеткая артикуляция большинства звуков, связанная с плохо сформированным речевым аппаратом и недостаточным моторным контролем (Жиянова, Поле 2009), отставание в речевом развитии, касающееся темпов увеличения количества слов как в пассивном, так и в активном лексиконе (Кумин 2012).

В настоящее время изучение влияния СД на речь проведено и проводится на базе английского, испанского и других языков, однако многие из них противоречивы даже для одного языка (Saz et al. 2009, Kent, Vorperian 2013). Для русского языка существуют единичные исследования психологической, педагогической и логопедической направленности; акустических же исследований, подобных зарубежным, пока нет.

Цель исследования – анализ различных уровней речи детей с синдромом Дауна и сравнение с речью типично развивающихся детей.

Объект исследования – записи речи детей 5–7 лет с СД (Q90, n = 4) и типично развивающихся (ТР; n = 10). Запись речи детей производили на магнитофон «Marantz PMD222» с выносным микрофоном «SENNHEIZER e835S», параллельно вели видеозапись поведения ребенка на камеру «Sony Handycam HDR-CX330». Запись и обработка речевого материала проведены по методике, разработанной Е. Е. Ляко и коллегами (Ляко и др. 2012). Использовали стандартизированные ситуации записи: игру со стандартным набором игрушек, беседу с экспериментатором, просмотр картинок и ответы на вопросы по ним.

Описание реплик в диалогах «взрослый – ребенок» проводили с целью определения активного лексикона ребенка. Сложность высказываний детей оценивали следующим образом: представлено ли высказывание вокализацией, звукосочетанием, словом, простой фразой из нескольких слов, несколькими фразами, сложными фразами по типу сложносочиненного и сложноподчиненного предложений. Статистический анализ лексикона ребенка проводили с помощью специального программного обеспечения «Advego» (<https://advego.ru/text/seo/>). Фонематический анализ речи детей проводили на основе системы записи фонетических знаков «X-SAMPA».

Перцептивный эксперимент был проведен с целью выявить, способны ли взрослые определить значения слов детей, возраст, пол и эмоциональное состояние ребенка при прослушивании тестовых последовательностей. В исследовании приняли участие 102 аудитора-носителя русского языка в возрасте $21,0 \pm 1,8$ г. (мужчины – 20, женщины – 82; имеют опыт общения с детьми – 55, не имеют – 47). Для перцептивного исследования созданы тестовые последовательности (n = 5), которые включали слова из спонтанной речи детей с СД (n = 30) и типично развивающихся детей (далее – ТР)

(n = 50). Каждое слово повторялось три раза, интервал между повторами составлял 5 с, интервал между разными словами 10 с. Эксперимент проводили в условиях открытого поля.

Спектрографический анализ осуществлен в звуковом редакторе «Cool Edit Pro». Выделены слова, для которых определяли длительность, интонационный контур, средние, максимальные и минимальные значения частоты основного тона (ЧОТ) и вычисляли диапазон ЧОТ [F0max-F0min]. Для гласных звуков определяли длительность, средние, максимальные и минимальные значения ЧОТ, на стационарном участке считали значения ЧОТ и ее интенсивности (E0), значения трех формантных частот (F1, F2, F3) и их интенсивностей (E1, E2, E3). Построены формантные треугольники с вершинами значений кардинальных гласных /a/, /i/, /u/, определены их площади (по Ляко, Григорьев 2013) и индексы артикуляции гласных звуков (VAI) (по Roy et al. 2009). Статистическая обработка данных проведена в программе «Statistica.10».

На основе семантического анализа речевого материала детей показано преобладание в речи детей с СД вокализаций (18,89 %), односложных слов и однословных фраз (41,29 %), при этом сложных фраз и предложений не наблюдали. Наоборот, для речи ТР детей характерно наличие слов из трех и более слогов, сложных фраз, сложноподчиненных и сложносочиненных предложений.

В результате фонетического анализа речи детей выявлено, что ТР дети произносят все звуки русского языка, несмотря на несформированность таких фонем, как /tS'/ и /S/. Дети с СД произносят большинство звуков русского языка, однако отсутствует часть постальвеолярных (/tS'/, /S/, /S'/) и палатализованных (/f'/, /v'/, /r'/) согласных, что связано, по-видимому, с особенностями строения ротовой полости. Отмечено присутствие звуков, не употребляющихся в русском языке или употребляющихся факультативно: /w/, /p:/, /D/, /d:/, /k:/, /G:/, /G'/.

В перцептивном эксперименте показано, что аудиторы правильно распознают большинство слов из речи ТР детей (54,3 %). Отмечено наличие значительного числа слов с ошибками в конце (9,8 %). Для слов из речи детей с СД процент распознавания значительно ниже (10,8 %), что связано с нечеткостью артикуляции и особенностями строения речевого аппарата. Выявлено, что аудиторы верно определяют один или несколько гласных звуков в словах из речи детей с СД (55,5 % и 33,7 % соответственно).

С определением возраста, пола и эмоционального состояния ребенка справились все аудиторы, случаи отсутствия ответа единичны. При определении пола аудиторы указывали на больший процент детей мужского пола для ТР (65,2 % – указано аудиторам, 50 % – реально) и на меньший для детей с СД (62,9 % – указано аудиторам, 100 % – реально). Для ТР детей взрослые отмечают значения, соответствующие реальному возрасту, тогда как для детей с СД указывают выше реального: 8,0 для пятилетних, 8,3 для шестилетних и 8,2 г для семилетних.

У аудиторов была задача отнести высказывание ребенка к одному из трех вариантов эмоционального состояния: комфортному, дискомфортному или нейтральному. В итоге как комфортное распознано 25,6% ответов для ТР детей и 33,7% для детей с СД; как нейтральное 54,4% для ТР детей и 32,6% для детей с СД; как дискомфортное 20% для ТР детей и 33,7% для детей с СД.

Результаты спектрографического анализа показали, что значения ЧОТ слова и ударного гласного у детей с СД выше, чем у ТР (критерий Манна-Уитни, $p < 0,005$). Формантные треугольники ударных и безударных гласных /а/, /и/ и /у/ из слов детей с СД и ТР детей различаются по форме и ориентации. Значения F1, F2 и F3 для ударных гласных /а/, /у/ и безударных гласных /а/, /и/ значимо не различаются, однако значение F1 для ударного гласного /и/ из речи детей с СД смещено в высокочастотную область (F1 = 882 Гц для СД и F1 = 495 Гц для ТР), а для безударного гласного /у/ в низкочастотную по сравнению с ТР (F1 = 539 Гц для СД и F1 = 656 Гц для ТР). Интенсивности формант, нормированные по отношению интенсивности ЧОТ (Е0), для детей с СД значимо не отличаются от ТР детей.

Для детей с СД отмечена связь между возрастом ребенка и средними значениями ЧОТ слова $F(4,96)=40,417$ $p < 0,0000$ ($Beta=-1,14911$ $R^2=0,62742$) – Мультирегрессионный анализ.

Площади формантных треугольников различаются для ударных и безударных гласных у ТР детей: для ударных гласных площадь больше в 4 раза (157113 у.е. и 37614 у.е.), тогда как у детей с СД такого не наблюдается (79051 у.е. и 71232 у.е.). При сравнении площадей формантных треугольников между ТР и СД детьми заметно, что этот показатель для ударных гласных больше у ТР, но у них же он меньше для безударных гласных. ТР дети в возрасте 6–7 лет говорят уже достаточно быстро, чтобы не акцентировать внимание на безударных гласных, что для детей с СД сложно достижимо. Это демонстрирует и разница в значениях индекса артикуляции: для ударных гласных у ТР детей индекс выше, чем у СД (1,042 для ТР и 0,821 для СД), а для безударных ниже (0,834 для ТР и 0,894 для СД).

По итогу исследования можно заключить о разной сформированности уровней речи у детей с синдромом Дауна и у типично развивающихся. Продолжением исследования будет являться увеличение числа детей в группах.

Литература

- Жиянова П. Л., Поле Е.В. Малыш с синдромом Дауна. М., 2009.
Кумин Л. Формирование навыков общения у детей с синдромом Дауна: руководство для родителей. М., 2012.
Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М., 2003.
Ляко Е.Е. и др. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.

Ляко Е.Е., Григорьев А. С. Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова. 2013. Т. 99. № 9. С. 1097–1110.

Saz O. et al. Analysis of acoustic features in speakers with cognitive disorders and speech impairments // EURASIP Journal on Advances in Signal Processing. 2009.

Roy N. et al. Articulatory changes in muscle tension dysphonia: Evidence of vowel space expansion following manual circumlaryngeal therapy // Journal of communication disorders/ 2009. № 42 (2). P. 124–135.

Kent R. D., Vorperian H. K. Speech impairment in Down syndrome: A Review// Journal of Speech, Language, and Hearing Res. 2013. № 1. P. 178–210.

А. М. Кондратенко

Санкт-Петербург, Россия

assiakondratenko@yandex.ru

О влиянии особенностей психофизиологического развития ребенка 5 лет на описание картинки-нелепицы (по методике Р. С. Немова)¹

В настоящей работе описаны результаты эксперимента, проведенного в 2017 году. Для исследования было отобрано 20 детей (10 мальчиков и 10 девочек) в возрасте 5 лет с уровнем развития, соответствующим норме. Целью проведенного эксперимента было выявление корреляций между языковым, психофизиологическим и общекогнитивным развитием ребенка 5 лет. Для достижения поставленной цели детям предлагалось описать картинку-нелепицу, созданную Р. С. Немовым (Немов 2005: 48), в которой не все детали соответствуют естественному положению вещей. Ребенку давалось задание следующего типа: «Сейчас я тебе покажу одну картинку; мне она очень нравится, но мне кажется, что на ней что-то не на своем месте. Помогите мне, пожалуйста, понять, что на ней не так и как это должно быть на самом деле». За 3 минуты ребенок должен был найти все несоответствия и объяснить, как их нужно исправить. В заданиях содержалось 7 заведомых ошибок: коза сидит на крыше, свинья – на дереве, рыбка и кот – в птичьем гнезде, цветы в окошке висят вниз головой, а гусь в шляпе посажен на цепь около собачьей конуры. Интересно, что ни один испытуемый не набрал все 7 баллов (ни один ребенок не указал на шляпу у гуся, видимо, поскольку гусь в целом воспринимался ими как объект с ошибкой), но все дети справились с минимумом, что свидетельствует об их когнитивной зрелости, соответствующей возрасту. В целом дети легко находили ошибки,

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ-огон (грант №17-06-00503а).

однако в ходе эксперимента были выявлены два сложных момента для ребенка. Некоторые дети не понимали сначала, что именно экспериментатор подразумевает под словами «что-то не так». Например, одна испытуемая начала свой ответ следующим образом: *«Ну/ кошка дажна быть по цвету/ можно было ее раскрасить фиалетавым или какимта аразывым»*. Однако дети быстро ориентировались и сами понимали, что за нелепицы они должны объяснить. Второй сложностью для детей оказалось разграничение мира картинки и мира реального. Так, дети затруднялись сказать, где на самом деле должна быть рыбка: *«Тут пачимута моря нету/ ано тут далжно быть абизатильна/ куда я рыбку та пассажу»*. В таких ситуациях экспериментатору приходилось вступать в диалог и предлагать ребенку пофантазировать, где может быть море: *«Может быть за забором море/ просто его не видно//»*.

Методика нелепиц позволила собрать языковой материал и оценить степень когнитивной зрелости ребенка. Психофизиологические данные были собраны путем проведения ряда экспериментов: определения коэффициента латерального предпочтения, дихотического прослушивания (Ляксо, Огородникова, Алексеев 2013: 85), повторов (дети повторяли за экспериментатором слова из списка; полученные данные позволили оценить способность к различению фонем и общий уровень дикции ребенка), фонематического прослушивания (Ляксо, Огородникова, Алексеев 2012: 157).

КЛП показал, что у 19 из 20 детей ведущим является левое полушарие, данные одной девочки свидетельствуют о том, что она является амбидекстером ($-10 < -6.3 < 10$). Дихотическое прослушивание, определяющее ведущее речевое полушарие, также показало, что большинство детей обладают ведущим левым полушарием головного мозга. Из 20 детей лишь у двоих была выявлена правополушарность (на 100% (девочка) и на 71% (мальчик)), показатели одной девочки свидетельствуют о том, что у нее в речи равно задействованы оба полушария (1,75%), однако это не тот же испытуемый, который продемонстрировал равноразвитость полушарий на КЛП.

Таким образом, 80% детей, принимавших участие в эксперименте, продемонстрировали доминирование левого полушария головного мозга.

Указанные психофизиологические особенности, очевидно, сказываются на формировании речевых навыков, например, на частотности употребления частей речи. Наиболее частотными являются существительное, глагол, наречие.

Самым распространенным типом ошибок при описании картинки-нелепицы стали ошибки фонетические. Дети, показавшие высокие результаты при выполнении заданий на повторение и фонематическое прослушивание, в целом продемонстрировали лучшие результаты в этом опросе, однако эта корреляция не абсолютна. Так, один мальчик,

набравший 84,2% при повторении, допустил 24 фонетические ошибки в 103 словах.

Длина высказывания и у девочек, и у мальчиков в среднем колеблется от 2 до 6 слов. Обнаружен один интересный факт: девочки с наибольшими СДП (8,9 и 10,25) показали высокую степень доминирования левого полушария во время дихотического прослушивания (93,3 и 85,7 соответственно). Обеими испытуемыми допущено малое количество фонетических ошибок, их речь развернута и логична. При этом испытуемый мужского пола, СДП которого равен 11,9, продемонстрировал на дихотическом прослушивании результаты, близкие к равнодействию полушарий (18,9), и его речь, в противоположность речи девочек-лидеров по СДП, бессвязна, хаотична, нелогична, испытуемым было допущено 48 фонетических ошибок в 107 словах текста. Приведем фрагмент его речи: *«А там петух на састряный каечке вот этой/ катюые у девачек бывают/ а питух састьял/ и ни мозет вылисти вис эта домика/ где сабака зывёт/ а домык/ на акне/ ваза/ а патом чиес этава акно дайко есть уваган//»*.

Таким образом, серия проведенных экспериментов продемонстрировала, что корреляция между психофизиологическим, общекогнитивным и речевым развитием носит сложный многоаспектный характер. Данные проведенного эксперимента также позволяют сделать вывод о важности гендерного аспекта.

Литература

Ляко Е. Е., Огородникова Е. А., Алексеев Н. П. Психофизиология слухового восприятия. СПб., 2013.

Ляко Е. Е., Огородникова Е. А., Алексеев Н. П. Физиология слуха и речи: учебно-методическое пособие. СПб., 2012.

Немов Р. С. Психология: учебник. М., 2005.

А. В. Куражова

Санкт-Петербург, Россия

avk_spb@bk.ru

Формирование речи дизиготных близнецов от рождения до шести лет¹

Близнецовость является одним из факторов риска для формирования речи ребенка. Совокупность особенностей пренатального развития, состояния детей при рождении (Stromswold 2006, Smith et al. 2014), материнской речи, обращенной к детям, обуславливают специфику речевого и когнитивного развития детей-близнецов (Сергиенко и др. 2002; Gucyuner

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ – огон № 17-06-00503а.

et al. 2011). В качестве особенностей речевого развития детей-близнецов отмечают позднее появление первых слов, формирование фразовой речи, медленное расширение активного словаря детей, задержку формирования правильных артикуляционных навыков.

Цель данного исследования – проследить динамику временных и спектральных характеристик вокализаций и речи дизиготных близнецов на протяжении первых шести лет жизни и выявить связь между физиологическими показателями детей при рождении и характеристиками их речевого развития на протяжении первых шести лет жизни.

В работе использована методика, разработанная группой по изучению детской речи СПбГУ (Ляксо 2002; Ляксо 2008; Ляксо и др. 2012). Применяются следующие методы: аудио- и видеозапись вокализаций и речи детей-близнецов в модельных ситуациях, инструментальный спектрографический анализ вокализаций и речи детей, перцептивный анализ вокализаций и слов детей аудиторам, фонетический анализ вокализаций и слов детей, тональная пороговая аудиометрия, анкетирование.

Объект исследования – 5 пар дизиготных близнецов в возрасте от 3 месяцев до 6 лет (3 пары девочек и 2 пары мальчиков). Гестационный возраст детей – 36–38 недель, вес детей при рождении составлял от 2100 г до 3580 г. Запись детей проводили в домашних условиях с интервалом в 3 месяца при взаимодействии с матерью и экспериментатором. На основе инструментального спектрографического, фонетического анализа и перцептивного анализа в вокализациях детей на первом году жизни определяли частоту встречаемости разных типов вокализаций, разнообразие гласноподобных и согласноподобных звуков и их акустические характеристики, на втором и третьем году жизни частоту встречаемости слов с разным количеством слогов, разнообразие произносимых гласных и согласных звуков. В возрасте детей от 4 до 6 лет определяли сложность реплик детей в диалоге с взрослым, при пересказе сказки или мультфильма, при описании картинок. Исследовались акустические характеристики гласных звуков из слов детей в возрасте 4–6 лет.

Вокализации детей в возрасте 3 месяцев представлены гласноподобными звуками, к 6 месяцам увеличивается частота встречаемости отдельно произносимых гласноподобных звуков, у троих детей появляются единичные слоговые конструкции. В возрасте 9 месяцев в звуковом репертуаре детей доминируют сочетания гласноподобных звуков, слоговые конструкции представлены отдельно произносимыми слогами и сочетаниями слогов. К 12 месяцам в звуковом репертуаре детей увеличивается частота встречаемости слоговых конструкций и уменьшается частота встречаемости гласноподобных звуков. В возрасте 15 месяцев у детей зарегистрированы слова, однако они встречаются реже ($p < 0,001$), чем сочетания гласноподобных звуков и слоговых конструкций, составляющих основу речевого репертуара детей в этом возрасте. К возрасту 18 месяцев достоверно увеличивается частота встречаемости слов из

одного ($p < 0,001$) и двух слогов ($p < 0,001$). Таким образом, речевое развитие близнецов на протяжении второго года жизни характеризуется наличием слов в возрасте 15 месяцев, увеличением частоты их встречаемости к двум годам. Увеличивается количество согласных, произносимых детьми в словах и слоговых конструкциях. На третьем году жизни у детей увеличивается количество слов из трех слогов, появляются слова из четырех слогов. Формируется фразовая речь: 70% реплик детей представлены преимущественно одним словом, 30% – простой фразой из двух-трех слов. В период с 4 до 6 лет в речи детей преобладают реплики из одного слова и простые фразы. К шестилетнему возрасту в речи детей увеличивается частота встречаемости сложных реплик, что согласуется с данными, полученными на одиночно рожденных детях (Ляско 2008).

С возрастом детей увеличивается количество слов, достоверно распознаваемых аудиторами. Вероятность распознавания слов трехлетних детей является минимальной, к шестилетнему возрасту детей аудиторы достоверно распознают 60% речевого материала.

Значение частоты основного тона (ЧОТ) гласных из слов детей достоверно снижается, начиная с шести месяцев и до шести лет. Однако выявлены различия в динамике ЧОТ гласноподобных и гласных звуков детей в зависимости от порядкового номера при рождении. Формантные частоты гласных из слов дизиготных близнецов на протяжении первых шести лет жизни отличаются высокими значениями, большой вариативностью и нелинейным изменением, что соответствует данным, полученными на одиночно рожденных детях (Ляско 2003; Ляско и др. 2013; Vorperian et al. 2007). В целом наблюдается снижение значений F1 и F2 гласных из слов детей к шести годам, что коррелирует с увеличением размеров речевого тракта (Vorperian et al. 2007). Длительность гласноподобных звуков в вокализациях детей уменьшается к двенадцатимесячному возрасту, что связано с включением гласноподобных звуков в слоговые конструкции и свидетельствует об усложнении артикуляционных навыков детей. Длительность гласных звуков увеличивается в период с 12 месяцев до 3 лет и затем постепенно снижается к шести годам. Наблюдаемые изменения длительности гласных звуков соответствуют закономерностям, полученным на материале одиночно рожденных детей (Ляско и др. 2013). Изменение площади формантных треугольников гласных с возрастом является показателем формирования разборчивости речи (Ляско, Григорьев 2013). Площадь формантных треугольников гласноподобных звуков из вокализаций дизиготных близнецов минимальна в возрасте девяти месяцев и максимальна в шесть лет, что свидетельствует об увеличении точности артикуляции с возрастом у дизиготных близнецов.

При определении порогов слышимости у детей в возрасте 6 лет методом аудиометрии нарушений слуха не выявлено.

В качестве физиологических показателей детей при рождении рассматривали срок гестации, на котором родились дети, вес при рождении,

порядковый номер ребенка при рождении. На протяжении первых шести лет жизни выявлена корреляция между физиологическими показателями детей при рождении и характеристиками их речи начиная с 12 месяцев и до 6 лет. Дети, родившиеся на более позднем сроке гестации и имевшие больший вес при рождении, имеют более высокий уровень речевого развития. В 12 месяцев эти дети чаще произносят слоговые конструкции, их вокализации характеризуются большим разнообразием согласных, в 2 года они чаще произносят слова из 2–3 слогов, наблюдается большее разнообразие согласных в словах, слова распознаются аудитором с более высокой вероятностью, в 3 года такие дети чаще произносят фразы. Первые по порядку рождения дети из пары имеют более низкие значения частоты основного тона гласных в словах, по сравнению со вторыми по порядку рождения детьми. На основании статистического анализа, вес ребенка при рождении, его гестационный возраст и порядок рождения выделены в качестве предикторов речевого развития детей-близнецов на протяжении первых шести лет жизни.

Сравнение полученных результатов с данными по одиночно рожденным детям, с одной стороны, показало, что основные тенденции формирования акустического аспекта речи совпадают (Ляксо 2003, Ляксо и др. 2013). С другой стороны, это сопоставление позволило выявить некоторые специфические черты формирования речи близнецов.

Особенности речевого развития близнецов по сравнению с одиночно рожденными детьми заключаются в более позднем появлении слоговых конструкций и их меньшем разнообразии, более медленном пополнении активного словаря, меньшем количестве слов, требующих сложной артикуляции, и меньшем разнообразии согласных звуков.

.....

Литература

Ляксо Е. Е. Вокально-речевое развитие ребенка в первый год жизни // Российский физиологический журнал. 2003. Т.89. № 2. С.207–218.

Ляксо Е. Е. Становление речи ребенка в онтогенезе: лонгитюдное исследование // Речь ребенка: проблемы и решения. М., 2008. С.57–88.

Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С.73–87.

Ляксо Е. Е., Григорьев А. С. Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал. 2013. Т. 99. № 9. С.1097–1110.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Рязанова Т. Б., Дозорцева А. В. Близнецы от рождения до трех лет. М., 2002.

Gucuyener K., Arhan E., Soysal A. S., Ergenekon E., Turan O., Onal E., Koc E. Language assessment of non-handicapped twins at 5 years of age// Pediatrics International. 2011. V.53. P.944–949.

Smith J. M., DeThorne L. S., Logan J. A. R., Channell R. W., Petrill S. A. Impact of Prematurity on Language Skills at School Age // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 2014. V.57. P.901–916.

Stromswold K. Why aren't identical twins identical?: Genetic, prenatal and postnatal factors // Cognition. 2006. V. 101. № 2. P.333–384.

Vorperian H. K., Kent R. D. Vowel Acoustic Space Development in Children: A Synthesis of Acoustic and Anatomic Data // Journal of Speech Language and Hearing Research. 2007. V.50. № 6. P.1510–1545.

Е. Е. Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

А. С. Григорьев

Санкт-Петербург, Россия
a.s.grigoriev89@gmail.com

А. Г. Смирнов

Санкт-Петербург, Россия
ag_smirnov@mail.ru

Д. Ю. Казаков

Санкт-Петербург, Россия
dimkazak@mail.ru

О. В. Фролова

Санкт-Петербург, Россия
olchel@yandex.ru

С. В. Гречаный

Санкт-Петербург, Россия
svgrechany@mail.ru

Связь между уровнем речевого развития и психофизиологическими показателями типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра¹

Расстройства аутистического спектра (РАС) – обобщенный диагноз, включающий пять первазивных расстройств развития, объединенных наличием сходной симптоматики – нарушением речевого и социального развития, повторяющимся репертуаром поведения (Schopler et.al. 1980).

Основной патологический механизм при расстройствах аутистического спектра остается неизвестным, однако их связывают с абнормальным функционированием центральной нервной системы. Нейрофизиологические исследования показали, что при аутизме отмечается ослабленная интегративная деятельность головного мозга (Isler et al. 2010). Предполагается, что это может быть обусловлено большей разрозненностью локальных специализированных кортикальных областей (анатомически и/или функционально) (Just et al. 2004, 2007). Согласно одной из гипотез, основанной на анатомических данных, при созревании мозга у аутичных детей увеличение объема мозга не

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ грант № 16-06-00024а), РФФИ-огон грант №17-06-00503а).

сопровождается соответствующим увеличением взаимосвязей между областями (Coben et al. 2008). В соответствии с другой гипотезой, отмечаемые нарушения интегративной деятельности мозга связаны не только с менее стойкой взаимосвязью различных областей, но и являются следствием сенсорной гиперчувствительности (Mottron, Dawson 2009). Многочисленными электрофизиологическими исследованиями выявлены различия в структуре и в показателях ЭЭГ больных с РАС по сравнению с ЭЭГ-картиной здоровых испытуемых, однако в отношении выраженности ритмов и когерентности альфа ритма в ЭЭГ-картине данные противоречивы. Исследования речевых областей коры головного мозга показали снижение плотности нейронов в области Вернике (поле 22 по Бродману) и угловой извилине (поле 39), увеличение плотности глиальных клеток в этих областях и в области Брока (поле 44) у аутичных пациентов по сравнению с представителями контрольной группы (Lopez-Hurtado, Prieto, 2008). Полагают, что структурные изменения в областях коры головного мозга, отвечающих за речь, ответственны за возникновение у аутичных пациентов коммуникативных расстройств. Нарушение или абнормальное функционирование нервной системы проявляется в измененных психофизиологических и физиологических характеристиках ребенка с РАС.

Цель исследования – выявление особенностей речи типично развивающихся (ТР) детей и детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в возрастной динамике с учетом психиатрического и психофизиологического статуса ребенка. Работа является частью комплексного исследования речевого онтогенеза (Lyakso, Frolova, Grigorev 2016)

В исследовании приняли участие 34 ребенка с РАС (F 84) в возрасте 5–14 лет и 180 ТР сверстников. В работе используется комплексный подход, включающий классические физиологические методы: определение порогов слуха, регистрации электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и частоты сердечных сокращений (ЧСС); психофизиологические методы: определение фонематического слуха, ведущего полушария по речи (КЛП), профиля функциональной латеральной асимметрии (ПФЛА); методы перцептивного и инструментального анализа речи, лексикона детей; метод анкетных данных, анамнезов и опросников. Используемые в совокупности, эти методы позволяют охарактеризовать речевое развитие ребенка и выявить связь между характеристиками речи и физиологическими, психофизиологическими показателями и когнитивным развитием.

Показаны различия в структуре реплик, лексиконе, в акустических характеристиках речи между детьми с РАС и ТР детьми, их способности описать картинки, пересказать и повторить речевой материал, поддержать диалог на заданную тему. Взрослые значимо хуже определяют значения слов детей с РАС, чем ТР детей. Выявлены специфические для детей с РАС акустические характеристики вокализаций и речи. Высокие значения частоты основного тона (ЧОТ) и ее вариативность, атипичная

спектрограмма речевого сигнала, обусловленная выраженными высокочастотными составляющими спектра, характеризуют речь детей с РАС.

Для детей с РАС на основе корреляционного анализа (по Спирмену, $p < 0.05$) установлены связи между сроком гестации и показателями по шкале Апгар-1 (-0,91), Апгар -1 (-0,91); возрастом ребенка и асимметрией альфа ритма (-0,99); ЧОТ в спонтанной речи и индексом артикуляции (-0,94). Факторный анализ показал объединение анализируемых показателей: Фактор -1 – возраст ребенка (0,909), выраженность α (альфа) - ритма (0,794), асимметрия α - ритма (-0,906), частота α - ритма (0,812), представленность тета – ритма (0,817), сформированность речи (0,769). Фактор-2 – физиологические показатели при рождении – срок гестации (-0,955), баллы по шкале Апгар -1 (0,967), Апгар -2 (0,967); значения ЧОТ (-0,707).

На основании регрессионного анализа установлено, что возраст ребенка на момент записи ЭЭГ связан с асимметрией альфа-ритма $F(1,4)=138,96$ $p < 0,0003$ ($Beta=-0,958$ $R^2=0.097$). т. е. чем младше ребенок, тем альфа-ритм менее асимметричен и более генерализован. ЧОТ связана со сформированностью речи $F(1,4)=18,445$ $p < 0,01$ ($Beta=-0,907$ $R^2=0.878$), чем ниже уровень сформированности речи ребенка с РАС (представленный отдельными словами и эхолалией), тем выше его голос (большие значения ЧОТ), что подтверждает и ранее описанные нами данные, полученные на разных выборках детей с РАС.

ЧОТ связана с показателями индекса артикуляции VAI – $F(1,4)=28,831$ $p < 0,005$ ($Beta=-0,937$ $R^2=0.878$) – регрессионный анализ. Чем выше голос, тем менее четкая артикуляция гласных в словах. На уровне значимой тенденции показана связь между уровнем сформированности речи и асимметрией α -ритма, сроком гестации. Безусловно, для глобальных заключений требуется большая выборка информантов, но на данном этапе даже эти данные представляются важными. Они демонстрируют не только выявленные связи, но поведенческие возможности детей с выраженностью симптоматики РАС средней степени тяжести – сидение в неподвижной позе с закрытыми глазами на протяжении сеанса записи (в клинической практике у детей с РАС запись ЭЭГ проводят при открытых глазах).

На основании корреляционного анализа (по Спирмену, $p < 0.05$) установлены корреляции между сроком гестации и весом ребенка при рождении (0,8); баллами по шкале Апгар (1,0). Вес при рождении связан с показателями ЭЭГ: тета-ритмом (0,75) и ответными репликами ребенка в диалогах одним словом (0,77). Возраст на момент регистрации ЭЭГ связан с выраженностью альфа-ритма в ЭЭГ (0,78), индексом артикуляции VAI (0,77) и употреблением детьми сложноподчиненных предложений, то есть для более старших детей характерна выраженность альфа-ритма в ЭЭГ картине, четкая артикуляция и употребление в речи сложноподчиненных предложений, свидетельствующих о высоком уровне сформированности речи. Данные корреляционного анализа подтверждаются мультирегрессионным анализом: возраст ТР ребенка является предиктором

$F(8,33)=5.228$ $p<0.0002$ $R^2=0.559$ уровня сформированности речи (использование сложноподчиненных предложений ($Beta=0,643$ $p<0.02$); значения ЧОТ ($Beta=-0,443$ $p<0.009$); вариативность ЧОТ [$F0_{max}-F0_{min}$] ($Beta=0,473$ $p<0.01$)).

Определенное на основе дихотического теста ведущее полушарие по речи – левое – связано с ответными репликами ребенка, содержащими несколько фраз.

Индекс артикуляции коррелирует со значениями ЧОТ (-0,79) – четкая артикуляция гласных в словах связана с более низкими значениями ЧОТ и низким уровнем тревожности (-0,78). Заслуживающей интерпретации явилась корреляция между VAI и сформированностью навыка чтения (-0,76), артикуляция у детей бегло читающих фразы не очень четкая, так как моторная программа на произнесение уже сформирована и не требуется четко артикулировать звуки, как при чтении по слогам и простых слов (Ляксо и др., 2012).

Дискриминантный анализ показал зависимость между полом ребенка и тета-ритмом в ЭЭГ картине $F(1,57)=4,092$ $p<0,04$ ($\Lambda=0,993$; $Wilk's=1,0000$). Регрессионный анализ указывает на связь между альфа-ритмом и тета-ритмом $F(1,57)=10,194$ $p<0,002$ ($Beta=0,389$ $R^2=0.152$). Факторный анализ показателей ЭЭГ выделил два фактора со следующими нагрузками: фактор 1 ритмы: – альфа- ритм (0,722), тета-ритм (0,773); фактор-2 – локализация ритма (0,727) и асимметрия ритма (-0,843).

Установлена связь между акустическими характеристиками речи ребенка и показателями ЭЭГ: значениями ЧОТ в спонтанной речи и тета-ритмом в ЭЭГ картине $F(1,44)=6,384$ $p<0,015$ ($Beta=0,356$ $R^2=0.127$) – регрессионный анализ. ЧОТ зависит от возраста ребенка $F(1,44)=7,393$ $p<0,009$ ($Beta=-0,379$ $R^2=0.144$): чем младше ребенок, тем выше значения ЧОТ. Показана связь между вариативностью ЧОТ [$F0_{max}-F0_{min}$] и тета- ритмом $F(5,40)=2,356$ $p<0,05$ ($Beta=0,424$ $R^2=0.227$) – мультирегрессионный анализ. Индекс артикуляции VAI связан с асимметричной локализацией альфа-ритма $F(1,44)=5,931$ $p<0,01$ ($Beta=0,345$ $R^2=0.119$). На основании регрессионного анализа показана связь между весом ребенка при рождении и индексом артикуляции в анализируемом возрасте $F(1,29)=6,519$ $p<0,01$ ($Beta=-0,428$ $R^2=0.184$).

Таким образом, выявлены прямые и опосредованные связи, влияющие на становление речи ТР детей и детей с РАС, позволяющие говорить о сложной траектории речевого развития.

Литература

Ляксо Е. Е., Фролова О.В., Смирнов А.Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А.С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.

Coben R., Clarke A. R., Hudspeth W., Barry R. J. EEG power and coherence in autistic spectrum disorder // Clin Neurophysiol. 2008. № 119(5) P. 1002–1009.

Just M. A., Cherkassky V. L., Keller T. A., Kana R. K., Minshew N. J. Functional and anatomical cortical underconnectivity in autism: Evidence from an fMRI study of an executive function task and corpus callosum morphometry // *Cerebral Cortex*. 2007. № 17(4). P. 951–961.

Just M. A., Cherkassky V. L., Keller T. A., Minshew N. J. Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: Evidence of underconnectivity // *Brain*. 2004. № 127(8).P. 1811–1821.

López-Hurtado E., Prieto J. J. A microscopic study of language-related cortex in autism // *Am. J. Biochem. Biotech.* 2008. № 4. P. 130–145.

Lyakso E., Frolova O., Grigorev A. A. Comparison of Acoustic Features of Speech of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // *Chapter - Speech and Computer* . Vol. 9811. Lecture Notes in Computer Science. 2016. P. 43–50.

Mottron L., Dawson M., Soulières I. A different memory: Are distinctions drawn from the study of non-autistic memory appropriate to describe memory in autism? // *Memory in autism*. Cambridge, 2008. P. 311–329.

Schopler E., Reichler R. J., DeVellis R. F., Daly K. J. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // *Autism Developmental Disorders*. 1980. № 10 (1). P. 91–103.

Е. Е. Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

О. В. Фролова

Санкт-Петербург, Россия
olchel@yandex.ru

А. С. Григорьев

Санкт-Петербург, Россия
a.s.grigoriev89@gmail.com

А. В. Степанов

Санкт-Петербург, Россия
femme.com.ru@gmail.com

Речевое взаимодействие в диадах с типично развивающимися детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра¹

Исследованиями, проводимыми на материале разных языков, показана значимость материнской речи (МР) и материнского речевого поведения (motherese) для овладения ребенком основами родного языка (например, Ляксо 2002; Челибанова, Петрикова, Ляксо, Fernald 1989; Kuhl et al. 1997). Несмотря на некоторые противоречия в отношении роли МР, ряд исследователей данного феномена сходятся во мнении, что основными ее функциями на ранних этапах развития ребенка являются создание комфортного состояния у младенца, обучение его начальным коммуникативным навыкам, подстройка под параметры детского голоса. МР может быть адаптирована к коммуникативному коду культурной среды, к которой принадлежит

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ грант № 16-06-00024а, РФФИ-огон грант №17-06-00503а).

мать (Fogel et al. 1988), и во многом определяется психофизиологическим и неврологическим статусом ребенка (Ляксо 2006). Особенности развития ребенка и характер детской патологии влияют на эмоциональные реакции матери при взаимодействии с ребенком и характеристики ее речи. Родители детей с ограниченными интеллектуальными возможностями адаптируются к уровню интеллектуального и языкового развития своих детей, способствуя развитию их коммуникативных навыков и внимания (Legerstee et al. 2002). Типично развивающиеся (ТР) дети первого года жизни предпочитают материнскую речь (упрощенную лингвистически, с более выраженной интонацией, с большей вариацией частоты основного тона) тишине, белому шуму, речи, обращенной взрослым, однако дети аутисты не отдают предпочтения речи матерей (Kuhl et al. 2005). Матери детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) аналогично матерям ТР детей, корректируют свою речь в зависимости от лингвистических способностей детей. Матери детей с РАС с высокими вербальными способностями используют больше вопросов, подкрепляют речевое поведение ребенка, тогда как матери детей с худшими вербальными способностями, используют больше команд и положительно подкрепляют двигательную активность детей (Konstantareas et al. 1988). При общении с двухлетними детьми с синдромом Дауна (СД) матери чаще, чем матери ТР детей и детей с РАС, использовали эмоциональную речь. Матери детей с РАС чаще, чем матери ТР детей, обращались к детям по имени. Директивную речь матери ТР детей употребляли реже, чем матери детей с РАС и СД, они больше рассказывали об окружающей среде, по сравнению с матерями детей других групп, комментирующими действия своих детей. Матери детей с РАС акцентировали внимание на себе чаще, чем матери детей ТР и с СД, что связано, по мнению авторов, с низкой ответной реакцией детей с РАС на социальные стимулы. Дети с РАС использовали высказывания с меньшим количеством слов, чем дети с СД и ТР дети (Venuti et al. 2012).

Большинство исследований посвящено особенностям МР, адресованной детям раннего возраста, работы, направленные на изучение взаимодействия в диадах с детьми дошкольного возраста немногочисленны и противоречивы.

Целью настоящей работы явилось изучение особенностей вокально-речевого взаимодействия в диадах «мать-ребенок» с детьми ТР и детьми с РАС в возрасте 4–7 лет.

Подобраны диады «мать-ребенок», родителями подписано информированное согласие на участие в исследовании. Осуществлена запись взаимодействия матери с ребенком для 29 диад с ТР детьми, 14 диад с детьми с РАС (F 84). Для детей с РАС получены данные о развитии детей с момента рождения, баллы по опросникам CARS (Shopler et al. 1986) и диагностики детей. Разработан алгоритм оценки вокально-речевого взаимодействия в диадах «мать – ребенок». Осуществлен экспертный анализ 466 фрагментов взаимодействия в диадах «мать – ТР ребенок», 196 фрагментов взаимодействия в диадах «мать – ребенок с РАС».

Проведен перцептивный, фонетический и инструментальный спектрографический анализ речи матерей и слов ТР детей и детей с РАС в процессе взаимодействия с матерью.

Показано, что матери ТР детей и детей с РАС используют разные стратегии вокально-речевого взаимодействия с детьми. Прогресс в речевом развитии ТР ребенка (отвечает на вопросы, задает вопросы, использует реплики фразой) связан с такими характеристиками МР как поощрение ребенка, четкая речь, обращение к ребенку, задавание ему вопросов, паузы между фразами. МР, обращенная к детям с РАС, характеризуется повторением за ребенком произнесенного им, уточнением сказанного, упрощением речевых конструкций, выделением голоса отдельных слов, растягиванием звуков в словах, наличием пауз между фразами в высказывании. Однако эти характеристики не всегда связаны с прогрессом в развитии ребенка. Аналогичные характеристики, используемые матерями при взаимодействии с ТР детьми, связаны с низким уровнем сформированности речи ТР ребенка: его речь невнятна, ответы репликой «да – нет», ребенок не отвечает на вопросы матери и сам не задает вопросов. Указания, содержащиеся в речи матери, оказывают противоречивое воздействие на речевое развитие ребенка.

На основании ответов экспертов, прослушивавших аудиофайлы речевого взаимодействия матери и ребенка, можно заключить, что для матерей детей обеих групп характерны следующие признаки: проявление инициативы при взаимодействии с ребенком (90% и 89% ответов экспертов для матерей ТР детей и детей с РАС соответственно); обращение речи к детям (93% – ТР, 88% – РАС); речь громкая, (75% и 79% – для ТР и РАС детей), четкая (95% и 99%); в 54% случаев речь матерей детей обеих групп оценивалась аудитором как эмоциональная. При этом матери ТР детей чаще демонстрировали радость, чем матери детей с РАС (23% – матери ТР детей и 13% – матери детей с РАС), задавали детям больше вопросов (14% и 27%), чаще уточняли смысл высказывания ребенка (46% – ТР и 39% – РАС) и делали паузы между фразами (56 % - ТР, 48% - РАС). Матери ТР детей реже, чем матери детей с РАС, называли ребенка по имени (14 % – ТР и 27% – РАС), повторяли один и тот же вопрос или одинаковые слова (21% и 56%), повторяли слова за детьми (28% и 35%), выделяли голосом отдельные слова (48% и 65%), растягивали звуки в словах (17% и 44%). Речь матерей детей с РАС грамматически проста (в 96% случаев для матерей детей с РАС и только в 68% случаев – для матерей ТР детей).

Речевое поведение ТР детей и детей с РАС различалось в большей степени, чем речевое поведение матерей. ТР дети чаще, чем дети с РАС, проявляли инициативу (58% – ТР дети и 37% – дети с РАС), их речь была более эмоциональной, чем речь детей с РАС (68% и 49%), ТР дети говорили громче (81% – РАС и 59% – ТР), четче (81% и 30%), чаще меняли интонацию (47% и 29%). ТР дети чаще отвечали на вопрос матери (78% и 42%) и произносили высказывание в ответ на материнскую реплику (89% и 67%).

ТР дети чаще, чем дети с РАС использовали фразы (81% – ТР и 17% – РАС), ответы «да-нет» (19% и 8%), дети с РАС употребляли преимущественно отдельные слова (34% – ТР, 64% – РАС). ТР дети чаще радовались, чем дети с РАС (32% и 18%), реже сердились (4% и 10%) и расстраивались (3% и 13%).

Возраст ТР ребенка $F(63,794)=3,281$ $p<0.0000$ Wilks' Lambda - 0,502 влияет на характеристики МР: обращается по имени (Wilks'=0,536), задает вопросы (Wilks'=0,524), отвечает на вопросы (Wilks'= 0,575), раздражается (Wilks'= 0,520), радуется (Wilks'=0,520), повторяет за ребенком слова (Wilks'=0,525). Для диад с ТР детьми эти данные характеризуют более сложные речевые взаимоотношения – вопросы со стороны матери, ответы на вопросы ребенка, ее эмоциональные реакции в виде недовольства при нечетком ответе ребенка и радость от его правильного ответа. Возраст ребенка с РАС $F(60,329)=4,455$ $p<0.0000$ Wilks' Lambda - 0,170 влияет на характеристики МР: обращение по имени (Wilks'=0,194), содержание указаний (Wilks'= 0,214), стимуляцию ребенка к ответу (Wilks'= 0,183), повторение вопроса или одинаковых слов (Wilks'= 0,203), повторение слов за ребенком (Wilks'= 0,187) (дискриминантный анализ). Характеристики МР обращенной к ребенку с РАС направлены на стимуляцию его речи – указания, повторение слов, повторение слов за ребенком. Аналогичные характеристики речи присущи матерям при обращении к ТР детям раннего возраста (Ляско, 2002).

Акустический анализ показал, что высказывания матерей детей с РАС более длинные ($p<0,001$ – критерий Манна – Уитни), чем высказывания, обращенные ТР детям, содержат более короткие фразы ($<0,005$). Длительность слов и ударных гласных значимо не различаются при тенденции к большей длительности в речи матерей детей с РАС. В речи матерей, обращенной детям с РАС, паузы между высказываниями ($p<0.005$) и между словами ($p<0.005$) больше, чем в речи, адресованной ТР детям. Таким образом, матери детей с РАС привлекают внимание ребенка, их речь доступна для повторения и понимания ребенком, возможного ответа с его стороны. Матери детей с РАС говорят более высоким голосом – значения частоты основного тона выше ($p<0.0001$) чем у матерей ТР детей. Высота голоса матерей детей с РАС выше, чем старше ребенок $F(1,74)=4,531$ $p<0.03$ ($R^2=0.057$ Beta=0,240) – регрессионный анализ. При обращении к мальчикам голос матерей выше, чем к девочкам $F(1,74)=4,118$ $p<0.04$ ($R^2=0.054$ Beta=0,231). Голос матери ниже (речь менее эмоциональна), чем выше баллы по шкале CARS у ребенка (чем более выражены аутистичные черты) $F(1,74)=37,397$ $p<0.0000$ ($R^2=0.336$ Beta =-0,579). МР, обращенная к детям с РАС, в меньшей степени зависит от возраста и пола ребенка в отличие от МР, адресованной ТР детям.

На основе фонетического анализа с использованием синтагматической транскрипции речи матерей выявлены различия в организации речи матерей ТР детей и детей с РАС по частоте использования редуцированных фонем и количеству пауз в высказывании. В МР, обращенной детям с РАС, число редуцированных гласных фонем меньше (до 6 фонем в высказывании,

в среднем – 3,4) по сравнению с материнской речью, обращенной ТР детям (до 9 редуцированных фонем, в среднем – 4,5), т. е. матери детей с РАС говорят более четко, чем матери ТР детей.

Речь детей ТР и РАС различается в большей степени, чем МР. Индекс артикуляции ударных гласных в словах детей с РАС выше – VAI 0,9, чем в словах ТР детей – 0,86. Безударные гласные по индексу артикуляции не различаются (0,87). Фонетический анализ с использованием САМРА для русского языка показывает использование детьми ТР и с РАС всех гласных русского языка. Употребление согласных звуков различается у ТР детей и детей с РАС по частоте встречаемости звука /р/, наличию у детей с РАС фонем /v', z', r', Z, S', ts, g, x, x'/, отсутствующих в речи ТР детей. У детей с РАС встречается употребление фонемы R - увулярный дрожащий, отражающий ротацизм. Отмечаются замены: употребление /s' вместо S/, /t' вместо ts'/, /j вместо r'/; несформированность фонем /r, tS', S, Z/, употребление вокализованного /r'/, аспирированного /k/. Таким образом, для детей с РАС характерно нечеткое произнесение, обусловленное несформированностью согласных звуков при четкой артикуляции гласных. Они пользуются ответами «да – нет», не задают вопросов и редко отвечают на вопросы матери.

В ходе проведенного исследования выявлены стратегии речевого поведения матери, приводящие к прогрессу речевого развития ребенка, и характеристики МР, специфичные для матерей детей с РАС и ТР детей. Продолжением исследования будет являться увеличение выборки диад с детьми с РАС и выявление стратегий взаимодействия с детьми в зависимости от возраста ребенка.

Литература

Ляко Е. Е. Некоторые характеристики материнской речи, адресованной младенцам первого полугодия жизни // Психологический журнал. 2002. Т.3. № 2. С.55–64.

Ляко Е.Е. Речевая имитация в диадах «мать-ребенок» с нормально развивающимися детьми и детьми, имеющими неврологические нарушения: лонгитюдное исследование // Сенсорные системы. 2006. Т. 20. № 3. С.204–215.

Челибанова О. В., Петрикова Н.А., Ляко Е.Е. Влияние материнской речи на формирование фонологической системы родного языка у ребенка первых шести месяцев жизни // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2002. Вып. 2. № 11. С.93–100.

Fernald A. Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? // Child Development. 1989. Vol. 60. P. 1497–1510.

Konstantareas M. M., Zajdeman H., Homatidis S., McCabe A. Maternal speech to verbal and higher functioning versus nonverbal and lower functioning autistic children // Journal of Autism and Developmental Disorders. 1988. Vol. 18. P. 647–656.

Kuhl P.K., Andruski J. E., Chistovich I. A. et al. Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants // Science. 1997. Vol. 777. P. 684–686.

Kuhl P.K., Coffey-Corina S., Padden D., Dawson G. Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: behavioral and electrophysiological measures // Developmental Science. 2005. № 8(1).

Legerstee M., Van Beek Y., Varghese J. Effects of Maintaining and Redirecting infant attention on the production of referential communication in infants with and without Down syndrome // Journal of Child Language. 2002. Vol. 29. P. 23–48.

Schopler E., Reichler R. J., DeVellis R. F., Daly K. J. Toward objective classification of childhood autism: Childhood Autism Rating Scale (CARS) // Autism Developmental Disorders. 1980. Vol. 10. № 1. P. 91–103.

Venuti P., de Falco S., Esposito G., Zaninelli M., Bornsteinc M. H. Maternal Functional Speech to Children: A Comparison of Autism Spectrum Disorder, Down Syndrome, and Typical Development // Research Developmental Disability. 2012. Vol. 33. № 2. P. 506–517.

А. С. Николаев

Санкт-Петербург, Россия
al.nikolajew@gmail.com

А. В. Остроухов

Санкт-Петербург, Россия
sasha_schoen@mail.ru

Е. Е. Ляко

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

Перцептивные и фонетические характеристики детей с расстройствами аутистического спектра¹

Расстройства аутистического спектра (РАС) — группа расстройств, объединенных комплексом общих симптомов, называемых «аутистической триадой», в которую входят нарушение или атипичность социального поведения, ограниченность форм поведения и склонность к стереотипиям и нарушения речи (Wing 1993). Нарушение коммуникативной функции речи, представленное недоразвитием или отсутствием у детей навыков разговорной речи по сравнению с типично развивающимися сверстниками, является одним из главных в аутичной симптоматике. Дети с РАС редко используют речь как средство общения (Watson et al. 2012). У детей с РАС наблюдается *нормальная* и *специфическая* речь. *Нормальная речь* включает слова и фразы, при этом отмечаются нарушения на разных

¹ Работа выполнена при поддержке грантов РФФИ 16-06-00024а, РФФИ –огон 17-06-00503а.

уровнях ее организации (артикуляционном, грамматическом, прагматическом). *Специфическая* речь представлена эхолалией, повтором слогов и наличием *собственного языка* – невнятных вокализаций, значение которых непонятно даже в контексте ситуации (Ляксо и др. 2016). Можно выделить общие патологические особенности речи с детей с РАС: эхолалия, бедный в сравнении с нормально развивающимися сверстниками словарный запас, грамматически неправильное построение фраз. Речь детей с РАС представлена преимущественно отдельными словами и простыми фразами, а в лексике преобладают существительные (Ляксо и др. 2016). На материале английского языка показано отставание детей с РАС в усвоении различных грамматических конструкций, например, предлогов направления, множественного числа существительных, вспомогательных глаголов, личных и указательных местоимений (Boucher, 2012, Tek et al. 2014). Артикуляционные нарушения представлены множественным неправильным или атипичным произношением фонем (Wolk, Brennan 2013), выпадением конечного согласного, несформированностью аффрикат, неправильным произношением стечений согласных и др. (Cleland et al. 2010).

Цель исследования — изучение особенностей распознавания взрослыми слов детей с РАС, определения взрослыми на основе слухового восприятия пола и возраста детей; определение фонетических особенностей речи детей с РАС.

Объект исследования – 20 детей в возрасте 5–11 лет: 10 детей, имеющих диагноз РАС, и 10 типично развивающихся (ТР) детей (контрольная группа). Записи речи детей отобраны из корпуса (Lyakso et al. 2015). Выборка детей с РАС представлена преимущественно мальчиками, что соответствует частоте проявления РАС (Volkmar, Nelson 1990), поэтому группа ТР детей организована аналогичным образом. ТР дети не имели хронических заболеваний и рисков развития по заключению педиатров.

В работе использована комплексная методика, разработанная в группе по изучению детской речи СПбГУ (Ляксо и др. 2012). Методика включала в себя подбор записей речи РАС и ТР детей из речевого корпуса, составление тестовых последовательностей со словами детей, оценка уровня речевого развития каждого ребенка логопедом, перцептивный анализ слов детей аудиторами, фонетическое описание слов детей в системе X-SAMPA, акустический спектрографический анализ слов детей.

С целью изучения восприятия взрослыми речи детей проведен перцептивный эксперимент с последующим акустическим спектрографическим анализом слов детей, распознанных взрослыми с вероятностью 0,75–1,0 (высокая вероятность) и 0–0,25 (низкая вероятность) (Цвикер, Фельдкеллер 1971). Для перцептивного эксперимента созданы 14 тестовых последовательностей (тестов), содержащих по 25–50 слов, взятых из записей речи. Каждому ребенку с РАС соответствовал один тест. В двух тестах содержалась речь всех детей с РАС (по три слова для каждого ребенка). Два теста содержали речь ТР детей: один с речью 5 детей в возрасте

5–7 лет, другой – с речью 5 детей в возрасте 8–11 лет. Слова в тестах были разделены 10-секундными промежутками. Слова из записей не содержали посторонних шумов, разница по громкости между словами составляла не более 10 дБ. В перцептивном эксперименте приняли участие 116 взрослых носителей русского языка (аудиторов), из них женщин – 76, мужчин – 40, опыта общения с детьми не имели 58 человек, имели опыт (наличие собственных детей, наличие сестер/братьев и т. д.) – 58 человек. Перед тестированием аудиторы получали инструкции по заполнению анкет. В анкеты нужно было внести ответы в зависимости от конкретного задания в каждом тесте и информацию о себе (возраст, пол, опыт общения с детьми). Слова детей с РАС, распознанные с высокой и низкой вероятностью, транскрибированы фонетистом в системе X-SAMPA (Wells 1995).

Логопедом проведена оценка уровня речевого развития РАС и ТР детей. Логопедическое заключение включало выявление нарушений звукопроизношения, оценку уровня сформированности лексико-грамматического строя речи, оценку сложности реплик детей. Заключение показало, что уровень речевого развития ТР детей соответствовал их возрасту. Детей с РАС на основании логопедического заключения разделили на две группы по уровню их речевого развития. Речь детей первой группы (далее – РАС-А) представлена развернутыми фразами, дети используют все части речи, у них сформированы функции словообразования и словоизменения; нарушения звукопроизношения – ротацизм, ламбдацизм. В речи одного ребенка отмечена эхолалия, в речи другого – аграмматизмы (трудности согласования существительных и прилагательных в роде, неправильное употребление местоимений). Речь детей второй групп (далее – РАС-Б) представлена отдельными слогами, словами или короткими простыми фразами, в речи 3 детей отмечена эхолалия. У этих детей отмечаются множественные нарушения звукопроизношения, нарушения в звуко-слоговой структуре слова (пропуски слогов, замена звуков в слогах, инверсия слогов в словах, лишние слоги в словах).

Анализ анкет показал, что на основе слухового восприятия взрослые с высокой вероятностью определили значения 31,5% слов детей группы РАС-Б, 69,85% слов детей группы РАС-А, 73,53% слов ТР детей 5–7 лет и 73,69% слов ТР детей 8–11 лет. С низкой вероятностью распознано 49,42% слов детей группы РАС-Б, 20% слов детей группы РАС-А, 17% слов ТР детей 5–7 лет и 10% слов ТР детей 8–11 лет. Слова детей группы РАС-Б взрослые распознают хуже ($p < 0,05$, U-критерий Манна — Уитни), чем слова детей группы РАС-А и ТР-детей. В группе РАС-Б значения слов трех детей аудиторы, имеющие опыт общения с детьми, определяли лучше ($p < 0,05$, U-критерий Манна — Уитни), чем аудиторы, не имеющие такового. Пол детей с РАС и ТР детей на основе слухового восприятия аудиторы определяли верно. При определении возраста детей аудиторы указывали для детей с РАС возраст меньше реального и меньше, чем для ТР детей того же возраста.

Проведено фонетическое описание слов детей с РАС двух групп в системе X-SAMPA.

Доля губно-зубных, зубных и постальвеолярных согласных в речи детей группы РАС-А выше, в речи детей группы РАС-Б доля губно-губных и заднеязычных согласных максимальна. Это может быть связано с тем, что в нормальном онтогенезе губно-зубные, зубные и постальвеолярные согласные появляются позже, а губно-губные и заднеязычные — раньше (Цейтлин 2000).

Губно-губные и альвеолярные согласные встречаются в речи детей обеих групп с одинаковой частотой.

Из гласных в речи детей групп РАС-А и РАС-Б преобладает звук /a/, при этом у детей группы РАС-А также часто встречается /@/ (шва), а у детей группы РАС-Б – /u/.

Выявлены следующие общие особенности речи детей с РАС: несформированность звуков /l/, /r/, /tS'/, /Z/; замена /S/ на /s/ или /f/; /r/ на /l/ или /v/; /tS'/ на /t/; /l/ на /d/; выпадение начального /r/; выпадение конечных /j/, /m/, /t/; в некоторых словах последний слог произнесен шепотом.

Акустический спектрографический анализ показал, что у детей с РАС выше, чем у ТР детей, значение частоты основного тона (ЧОТ) для слов и гласных ($p < 0,05$, U-критерий Манна – Уитни). Значения ЧОТ максимальны у детей группы РАС-Б. Речь детей с РАС характеризуется большей длительностью ударных и безударных гласных ($p < 0,05$, U-критерий Манна – Уитни). Площадь формантных треугольников гласных у детей с РАС меньше, чем у ТР детей, что свидетельствует о меньшей четкости артикуляции и, тем самым, меньшей разборчивости речи.

Литература

- Ляко Е. Е., Фролова О. В., Григорьев А. С., Соколова В. Д., Яроцкая К. А. Распознавание взрослыми эмоционального состояния типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2016. Т. 102. № 6. С. 729–741.
- Ляко Е. Е., Фролова О. В., Смирнов А. Г., Куражова А. В., Гайкова Ю. С., Бедная Е. Д., Григорьев А. С. Уровень речевого развития детей на этапе формирования навыка чтения // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 73–87.
- Цвикер З., Фельдкеллер Р. Ухо как приемник информации. М., 1971.
- Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.
- Boucher J. Research review: structural language in autistic spectrum disorder - characteristics and causes // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012 Mar. № 53(3). P. 219–233.
- Cleland J., Gibbon F. E., Peppé S. J., O'Hare A., Rutherford M. Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger

syndrome // International Journal of Speech-Language Pathology. 2010 Feb. № 12(1). P. 69–76.

Lyakso E., Frolova O., Dmitrieva E., Grigorev A., Kaya H., Salah A. A., Karpov A. EmoChildRu: Emotional Child Russian Speech Corpus. Eds. A. Ronzhin, R. Potanova, N. Fakotakis // Lecture Notes in Artificial Intelligence. Springer International Publishing, Switzerland. 2015. V. 9319. P.144–152.

Tek S., Mesite L., Fein D., Naigles L. Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014 Jan. № 44(1). P. 75–89.

Volkmar F. R., Nelson D. S. Seizure disorders in autism // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. 1990. Vol. 29. P. 127–129.

Watson L. R., Patten E., Baranek G. T., Poe M., Boyd B. A., Freuler A., Lorenzi J. Differential associations between sensory response patterns and language, social, and communication measures in children with autism or other developmental disabilities // Journal of Speech Language and Hearing Research. 2011 Dec. № 54 6 . P. 1562–1576.

Wells J.C. Computer-coding the IPA: a proposed extension of SAMPA. University College, London. 1995 www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/x-sampa.htm

Wing L. The definition and prevalence of autism: a Review // European Child and Adolescent Psychiatry. 1993. № 2(1). P. 61–74.

**Е. А. Огородникова, О. И. Шантрукова, Т. Р. Мошонкина,
И. А. Сухотина, Л. А. Ватаева**

Санкт-Петербург, Россия

speech.inf@gmail.com, elena-ogo@mail.ru

Влияние физической реабилитации на характеристики вербальной и невербальной коммуникации детей с ДЦП

Язык и речевая деятельность являются основным инструментом мышления и обеспечивают основу для развития абстрактного мышления, познания и коммуникации человека. Их нарушения тормозят психоэмоциональное созревание ребенка, снижают потенциал адаптивных поведенческих реакций и способности к социальному взаимодействию. Дети с церебральным параличом имеют различные формы нарушений речевой функции, которые редко встречаются в изолированном виде. Однако, поскольку ДЦП – это заболевание центральной нервной системы с ведущим поражением двигательных зон головного мозга и проводящих путей двигательного анализатора, связанные с ним речевые расстройства также часто отражают нарушения, в первую очередь, моторного компонента речи (Мастюкова, Ипполитова 1985; Мастикова 2003; Мамайчук 2003).

Эти положения позволяют предположить, что реабилитация, направленная на стимуляцию и максимальное восстановление системы контроля за реализацией моторных программ, может оказать положительное влияние и на характеристики речи (произносительная сторона речевого общения), и на коммуникативную активность ребенка в целом. Экспериментальное подтверждение этой гипотезы будет способствовать расширению возможностей с точки зрения оптимизации психоречевого развития детей, страдающих детским церебральным параличом, а также повышению их образовательного потенциала и способности к коммуникации (Шипицина, Мамайчук 2004; Немкова 2013). В этой связи задача исследования состояла в определении характера и степени влияния на речевую коммуникацию детей с ДЦП курса физической реабилитации, включающей методы механотерапии и процедуры инновационного способа воздействия – чрескожной электростимуляции спинного мозга (Баиндурашвили и др. 2016; Икоева и др. 2016; Мошонкина 2017).

За период наблюдения курс физической терапии прошли 28 детей с ДЦП – диагноз спастическая диплегия, возраст от 6 до 13 лет (9.4 ± 1.9), 3-ий уровень тяжести клинических проявлений церебрального паралича по классификации GMFCS. Из них 13 детей прошли курс с применением методов механотерапии (роботизированный комплекс «Локомат») и чрескожной электростимуляции спинного мозга (ЧССМ); 15 детей – только курс механотерапии без ЧССМ. В оценке влияния физической реабилитации на характеристики речевой и невербальной коммуникации приняли участие 10 детей из первой группы (условно, экспериментальной группы) и 5 детей из второй группы (условно, контрольной группы).

При проведении исследования использовали: видео- и аудиозаписи выполнения детьми упражнений и экспериментальных заданий; методы аудиторского и акустического анализа речевых сигналов (слоги, слова, квазислова) с оценкой спектрально-временных характеристик речи, психофизического тестирования и экспертной оценки компонентов невербальной коммуникации.

Результаты проведенного исследования показали, что после прохождения курса физической терапии у 80% обследованных детей наблюдается улучшение спектрально-временных характеристик речевых сигналов и показателей их разборчивости. Согласно данным акустического анализа, это выражается в уменьшении длительности произнесения, снижении числа ошибок, пауз внутри слогов и слов в процессе чтения. В результатах аудиторского анализа («оценка на слух») тенденция соответствует повышению разборчивости и в снижении числа условных оценок «плохо», а также в увеличении количества оценок «хорошо».

Тенденции улучшения характеристик речепродукции оказались сходными с результатами, полученными при сравнении общих моторных функций (Баиндурашвили и др. 2016; Икоева и др. 2016; Мошонкина 2017), где также более отчетливо была выражена положительная динамика в

экспериментальной группе, т. е. у детей, прошедших процедуры ЧССМ. Это подтверждали данные сопоставления как индивидуальных, так и усредненных показателей акустического анализа речевых сигналов в группах. Так, длительность произнесения после курса реабилитации с ЧССМ снизилась в 1,2 раза (на 0,23 с), число ошибок уменьшилось в 1,8 раза (на 11,5%), число пауз – в 1,3 раза (на 11,3%); число оценок «плохо» – в 4,1 раза, а число оценок «хорошо» увеличилось в 1,3 раза. При этом проявления позитивных изменений отмечены у большинства детей этой группы – от 50 до 90% в разных сериях измерений. Их подтверждают результаты акустического анализа, зафиксировавшие примеры более четкой артикуляции согласных, выраженности формантной структуры в гласных звуках, снижения шумовых составляющих произнесения, свидетельствующих о повышении качества артикуляции. Эти проявления и их динамика аналогичны процессам развития моторных программ речеобразования при становлении навыка чтения у детей с нормой развития и отражают прогресс в правильной реализации моторных программ артикуляции отдельных звуков речи и их слитного произнесения (отсутствие пауз, смена артикуляторных жестов, эффекты коартикуляции).

Положительное воздействие физической реабилитации отмечено и в процессах слухоречевой координации. Оно наблюдается в результатах воспроизведения квазислов со слуха, которые свидетельствуют, что и в экспериментальной и в контрольной группах после курса реабилитации сокращается число детей, у которых правильные воспроизведения составляют менее 50% случаев. При этом, как и в предыдущих случаях, в экспериментальной группе детей эти изменения демонстрируют превышение (относительно контроля) по всем показателям – увеличение правильных воспроизведений, снижение ошибок (замена, «потеря» звуков и слогов), управление голосом (четкость удара).

Аналогичные закономерности выявлены и в характеристиках невербального поведения детей. Его проводили по методике экспертной оценки невербальной коммуникации (А. М. Кузнецова) с учетом того, что оценивали только изменения в поведении детей после прохождения курса реабилитации.

Сравнение показателей до и после реабилитации свидетельствовало, что у всех детей наблюдалось улучшение экспертных оценок, включая некоторое увеличение по шкале «чувствительность к невербальному поведению другого» и суммарного балла. При этом у детей, прошедших курс ЧССМ, положительная динамика вновь была выражена более отчетливо. Эксперты отметили также улучшение в способности детей этой группы управлять своим невербальным поведением. В отношении контрольной группы, занимавшейся только в роботизированном комплексе, эта тенденция экспертами не выделялась.

Дополнительно было отмечено, что после реабилитации у большинства детей наблюдалась большая «живость» в поведении. Они больше

улыбались, находились в лучшем «расположении духа», чем при первом наблюдении. Однако такие изменения могли быть следствием не только реабилитационных мероприятий, но и внимания, которым дети были окружены в процессе занятий и обследования. Поэтому для более надежной интерпретации этой части результатов требуется получение дополнительного экспериментального материала и продолжение исследования.

В то же время, выводы о положительных тенденциях в невербальном поведении и эмоциональном состоянии детей были поддержаны результатами анкетирования родителей. В частности, родители детей из экспериментальной группы отметили положительные изменения в их коммуникативном поведении, отметили улучшение в разборчивости устной речи детей, в ее понимании окружающими. В анкетах также содержались указания на то, что эти изменения выделялись и другими людьми – проявления коммуникативной приветливости (соседи, 2 случая), улучшение отношения к обучению, качества речи и чтения (педагоги, 3 случая).

Таким образом, совокупность полученных данных и результатов их сравнения позволили сделать ряд выводов:

- зафиксировано положительное влияние курса физической реабилитации (массаж, лечебная физкультура, механотерапия – занятия в роботизированном комплексе «Локомат») на двигательные навыки и характеристики психоречевого развития детей с ДЦП (спастическая диплегия, 3 уровень нарушений моторных функций по GMFCS, средний возраст 9,4);
- показано, что положительное влияние физической реабилитации в наибольшей степени проявляется в экспериментальной группе детей (возраст с 7 до 11 лет), прошедших дополнительные процедуры чрескожной электрической стимуляции спинного мозга (ЧССМ);
- применение ЧССМ способствует улучшению характеристик артикуляции и слухоречевой координации (данные анализа чтения и воспроизведения речевых сигналов со слуха);
- сходная тенденция наблюдается и в результатах оценки невербальных компонентов коммуникации и в данных анкетирования родителей.

Литература

Баидурашвили А. Г., Виссарионов С. В., Икоева Г. А., Никитюк И. Е., Кивоенко О. И., Умнов В. В., Рожденственный В. Ю., Герасименко Ю. П., Мошонкина Т. Р., Солопова И. А., Сухотина И. А. Методика неинвазивной электрической стимуляции в комплексной реабилитации детей с ДЦП: Пособие для врачей. СПб., 2016.

Икоева Г. А., Никитюк И. Е., Кивоенко О. И., Мошонкина Т. Р., Солопова И. А., Сухотина И. А., Виссарионов С. В., Умнов В. В., Герасименко Ю. П. Клинико-неврологическая и нейрофизиологическая оценка эффективности двигательной реабилитации у детей с церебральным параличом при использовании роботизированной механотерапии и чрескожной электрической

стимуляции спинного мозга // Ортопедия, травматология и восстановительная хирургия детского возраста. 2016. Т. 4. Вып. 4.

Мамайчук И. И. Детский церебральный паралич. М., 2003. С. 183–191.

Мастюкова Е. М. Дети с церебральным параличом. Специальная психология. М., 2003

Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличом. М., 1985.

Мошонкина Т. Р. Интегративные механизмы моторного контроля интактного и поврежденного спинного мозга. Автореф. ... д. б. н. СПб., 2017.

Немкова С. А. Детский церебральный паралич: современные технологии в комплексной диагностике и реабилитации когнитивных расстройств М., 2013.

Шпицина Л. М., Мамайчук И. И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. М., 2004.

Е. А. Огородникова, Э. И. Столярова,

А. А. Балякова, Е. В. Галкина, С. П. Пак

Санкт-Петербург, Россия

speech.inf@gmail.com, elena-ogo@mail.ru

Особенности слухоречевой функции у детей с нарушениями слуха и речи различного генеза

Известно, что процесс овладения ребенком речью сложен и зависит от целого ряда внешних и внутренних факторов, одним из которых являются характеристики слуха. Однако дети с практически идентичными показателями слуховой чувствительности, как при норме слуха, так и при его нарушениях, могут демонстрировать серьезные различия в результатах перцептивного анализа речевых сигналов (Berlin et al. 2003; Zeng et al. 2005; Kelly et al. 2010). Эти различия особенно выражены при усложнении условий восприятия (фоновые помехи, сложные акустические сцены). Важную роль в их проявлении играют периферические и центральные механизмы слуха, связанные с когнитивными способностями ребенка. Их адекватная оценка в дошкольный период способствует раннему выявлению потенциальных проблем с обучением, в первую очередь, при освоении навыков чтения и письма, предполагающих формирование устойчивых представлений о звуковом составе речевых сигналов. Поэтому задача получения и сопоставления экспериментальных данных об особенностях слухового анализа сложных звуковых сигналов у детей с различными нарушениями слухоречевой функции (сенсоневральная тугоухость, слуховая нейропатия, речевые расстройства) рассматривалась как основное направление настоящей работы.

В первой части работы проводилась комплексная оценка слухоречевого и когнитивного развития детей дошкольного возраста (5–6 лет) с

нормальным (n=10) и нарушенным (2-я и 3-я степень сенсоневральной тугоухости, n=7) слухом. При проведении обследования использовали методы оценки невербального интеллекта (тест Равена), психофизического тестирования (шепотный тест, повторение «квазислов», идентификация речевых сигналов с близкими акустическими характеристиками – пары согласных «з-с», «п-т», «г-к»), акустического анализа образцов речепродукции.

Вторая часть исследования была представлена оценками слухоречевого развития детей дошкольного возраста (5–6 лет) со слуховой нейропатией. В экспериментальную группу вошли 10 детей, диагноз которых был подтвержден в первые 6 месяцев их жизни. В анамнезе большинства детей наблюдалась также недоношенность, низкая масса тела при рождении, низкие оценки по шкале Апгар, неонатальная гипербилирубинемия. Оценку базовых слуховых навыков проводили с использованием блока оригинальных методик (Королева и др. 2013; Огородникова и др. 2010; 2014). Тестировали восприятие простых и сложных речевых сигналов (от изолированных гласных до разносложных слов, произнесенных 4 дикторами с частотой основного тона голоса в диапазоне 95-230 Гц), распознавание слов с близкими акустическими характеристиками (пары сходных согласных), способность к обнаружению паузы в звуковых сигналах (гласный звук, тональная и шумовая посылки). Дополнительно проводили анализ речепродукции детей в диалогах с взрослым, включающий характеристики ответных реплик, слоговой структуры используемых слов и ошибок произнесения.

В третьей части работы определяли особенности навыков слухового анализа у детей школьного возраста в 3 группах сравнения: норма слуха и речи (возраст 10 лет, n=10); долингвальные нарушения слуха (начальная стадия реабилитации после операции кохлеарной имплантации, возраст 7–14 лет, n=18); нарушения речи (общее недоразвитие речи 3-го уровня, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, возраст 10 лет, n=10). Оценивали способность к обнаружению паузы в звуковых сигналах (гласный, тон, шум), различение ритмического рисунка последовательностей разного спектрального состава. Дополнительно проводили анализ образцов письменной речи (диктанты со слуха) у детей из 1-й и 3-й группы. Для обеспечения процедуры измерений (порядок стимуляции, число ошибок, время реакции) использовали те же методики, что и во 2-й части работы (Королева и др. 2013; Огородникова и др. 2010; 2014). Инструментальный анализ звуковой формы диктантов проводили с помощью программы PRAAT v.5.042. Из образцов письма выделяли ошибки, связанные с процессом сегментации - пропуск букв, паузы (слитное написание слов), неполное отображения окончания слова. Ошибки при письме сопоставляли с данными анализа звучащего текста, спектрограммами неразделенных словосочетаний, результатами предыдущих исследований (Кожевников, Столярова 1980; Малинникова и др. 1980; Kozhevnikov et al. 1987).

Результаты первой части исследования. У детей с нарушенным слухом наблюдался большой разброс индивидуальных данных. При этом

трудности восприятия не соответствовали степени слуховых потерь. У них также проявилось ухудшение способности к распознаванию стимулов при расширении их спектра (шумовые сигналы). Для детей этой группы было характерно выраженное отставание и в освоении экспрессивной речи. В то же время в оценках невербального интеллекта значимых различий между экспериментальной и контрольной группами обнаружено не было, хотя у детей с нарушениями слуха наблюдалась более быстрая утомляемость, меньшая уверенность в своих ответах, пониженная мотивация в правильном выполнении задания и в речевом сопровождении действий. Так, дети с нормой слуха чаще использовали проговаривание, а дети с нарушенным слухом в основном опирались на зрение и указательные жесты. Различия проявились и в диапазоне результатов внутри групп сравнения. У «нормы» (контроль) он составил от 41,7 до 95,8% правильных решений, в группе «нарушения слуха» – от 11,5 до 87,5%. Более низкие показатели экспериментальной группы были получены и при оценке навыков слухового анализа. В тесте на повторение прослушанных «квазислов», исключая смысловую «подсказку», правильное воспроизведение наблюдалось в 52% (норма слуха) и в 24% (нарушения слуха) случаев. При этом у детей с нарушением слуха были отмечены ошибки как в звуковом составе слов, так и в их сло-го-ритмической структуре. Здесь также проявилась тенденция к большей утомляемости детей с нарушенным слухом. Так, в группе «норма» воспроизведение «квазислов» во 2-й половине теста по отношению к 1-й снижалось до 0,82, в группе «нарушения слуха» – до 0,55. Трудности в перцептивном анализе речевых сигналов в экспериментальной группе подтвердили и результаты психофизического тестирования. При восприятии слов, имеющих сходные по звучанию согласные, число правильных ответов у детей с нормой слуха значимо отличалось от аналогичного показателя у детей с тугоухостью ($p < 0.1$). Сходная ситуация наблюдалась и при определении звукового состава речевого сигнала с выбором слов (изображений) по «целевым» звукам («а», «к», «р») и их позиции (первый, последний, отсутствие). В целом, данные этой части работы свидетельствовали о серьезных нарушениях в способности к звуковому анализу и различению структуры слов родного языка у детей с тугоухостью и необходимости направленного тренинга их навыков аналитического восприятия.

Результаты второй части исследования. Данные этого раздела показали, что у всех детей из группы «слуховая нейропатия» (СН), кроме 1 ребенка, наблюдалось повышение порогов слышимости. У 4-х детей отмечены проявления тоноречевой диссоциации. Значимой разницы в разборчивости речи в слуховых аппаратах и без них у детей со слуховой нейропатией, в отличие от детей с сенсоневральной тугоухостью, не обнаружено. Однако распознавание речевых стимулов у детей с СН не соответствовало степени их слуховых потерь и сопровождалось большим индивидуальным разбросом. Так, диапазон ошибок при восприятии гласных звуков составлял от 30 до 93%. Односложные и разносложные слова опознавались

лучше, но при усложнении условий их восприятия (произнесение 4 дикторов на фоне шума) резко увеличивалось время реакции, а число правильных ответов понижалось до 24%. У детей с СН был также повышен порог обнаружения паузы, особенно, в шумовом сигнале (20 мс), что превышало показатели взрослых пациентов с аналогичным диагнозом (Yalcinkaya et al, 2009; Столярова и др. 2010). В группе СН наблюдалось отставание и в речевом развитии, выраженное в ошибках звукопроизношения, повышенной утомляемости артикуляционного аппарата, нарушениях построения и реализации слоговой программы высказывания, трудностях при формировании синтаксических конструкций и в упрощении используемых грамматических структур. Преимущество раннего выявления данной патологии и начала слухоречевой абилитации показало сравнение результатов слуховых тестов и показателей речи двух детей, которые начали регулярные занятия по слухоречевому развитию в возрасте до 1 года и после 3-х лет. По итогам этой работы было также отмечено, что для эффективного обследования и организации занятий с детьми с СН требуется расширение арсенала методик оценки и тренинга навыков слухового анализа сложных звуковых сигналов и речи.

Результаты третьей части исследования. Основным результатом в этой части работы стало выявление особенностей слухоречевой сегментации у разных групп испытуемых. Данные психофизического тестирования и анализа образцов письма со слуха позволили говорить о сформированности навыков сегментного анализа у детей с нормой слуха и речи, их недостаточной сформированности у пациентов с кохлеарными имплантами на начальной стадии реабилитации и о возможном нарушении функции слуховой сегментации в группе детей с нарушениями речи и письма. При этом в последней группе проявилась тенденция к зависимости от спектрального состава сигналов, близкая к отмеченной у детей со слуховой нейропатией (Столярова, Калмыкова, Охарева 2010). Ошибки аналитического восприятия были выявлены и в диктантах испытуемых этой группы. Их связь с нарушением процессов сегментации подтвердили результаты сопоставления с оценками экспертов, данными обработки на модели, а также слухового восприятия паузы в сложном сигнале (гласный звук, шум) и пропусками паузы при письме. Факт проявления этой тенденции хорошо согласуется с представлениями о перцептивном анализе речевого сигнала как первом и необходимом этапе функции письма, особенно в процессе становления этого навыка (Лурия 2002). Получены также данные о положительном влиянии тренинга процедур слухового анализа на характеристики распознавания и различения речевых и неречевых последовательностей.

Таким образом, в отношении детей дошкольного возраста с нарушением слуха показано, что наиболее несформированными у них являются базовые навыки аналитического восприятия (звуковой анализ слова, фонематические представления и т.д.). В сочетании с недостаточной

эффективностью слухового контроля это приводит к ухудшению показателей распознавания и качества артикуляции, затрудняя разборчивость их речи. Сходные нарушения, особенно в условиях сложной акустической сцены, проявляются и у детей со слуховой нейропатией, а также у пациентов после операции кохлеарной имплантации и у школьников с нарушениями речи и письма. Несмотря на различную этиологию этих нарушений, для всех групп обследования актуальной задачей выступает организация адекватного тренинга для развития навыков слухового анализа, особенно, в отношении процедур слуховой сегментации, различения звукового и сло-го-ритмического состава слова; формирования устойчивых фонематических представлений, закрепляющих основные категории речевых звуков и их артикуляторные образы (моторные программы). Тренинг способствует более эффективной ориентации ребенка в звуковой и речевой среде, развитию его устной речи, использованию внутренней речи при поиске решений сложных задач на образное и логическое мышление (Королева и др. 2017). Данные подчеркивают важность ранней диагностики и применения тренинга в программах коррекции и реабилитации как детей с нарушенным слухом, так и детей с проблемами речевого развития.

Литература

Кожевников В. А., Столярова Э. И. Особенности реакций на речевые сигналы модели слухового выделения амплитудных неравномерностей // Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. 1980. LXVI. №1. С.132–138.

Королева И. В. и др. Методические подходы к оценке динамики развития процессов слухоречевого восприятия у детей с кохлеарными имплантами // Российская оториноларингология. 2013. №3. С.75–85.

Королева И. В., Огородникова Е. А., Пак С. П., Левин С. В. Значение центральных механизмов слуха в восстановлении восприятия речи у глухих пациентов после кохлеарной имплантации // Специальное образование. 2017. № 3 (47). С.100–112.

Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. М., 2002.

Малинникова Т. Г., Огородникова Е. А., Столярова Э. И. Применение аналоговой модели слухового обнаружения амплитудных неравномерностей для сегментации слитной речи // Физиологический журнал СССР им. И.М. Сеченова. 1980. LXVI. N 1. С.139–145.

Огородникова Е. А. и др. Развитие и оценка восприятия звуковых сигналов у пациентов с кохлеарной имплантацией с использованием инструментальных методик // Российская оториноларингология. 2010. №2. С. 91–97.

Огородникова Е. А. и др. Использование программных средств для обучения слабослышащих и инофонов // Сенсорные системы. 2014. 28. № 4. С.22–30.

Столярова Э. И., Калмыкова И. В., Охарева Н. Г. Оценка слухоречевого развития детей 5-6 лет с диагнозом слуховая нейропатия // Сенсорные системы. 2010. 24. № 4. С.322–332.

Berlin C. I., Morlet T., Hood L.J. Auditory neuropathy/dyssynchrony: its diagnosis and management // *Pediatric. Clin. North. Am.*, 2003. 50. P. 331–340.

Kelly C. H. et al. Age-related differences in gap detection: Effects of task difficulty and cognitive ability // *Hearing Res.* 2010. № 1–2. P. 21–29.

Kozhevnikov V. A., Drozdova N. E., Stoljarova E. I. The application of analog models of some auditory mechanisms for speech signal processing // *Netherlands Phonetic Archives. Holland-USA.* 1987. P. 151–159.

Zeng F. G. et al. Perceptual Consequences of Disrupted Auditory Nerve Activity // *J. Neurophysiol.* 2005. № 93. P. 3050–3063.

Yalcinkaya F. et al. Random Gap Detection Test and Random Gap Detection Test-Expanded results in children with auditory neuropathy // *Internat. Journ. Pediatric Otorhinolaryngol.* 2009. № 11. P. 1558–1563.

Э. И. Столярова

Санкт-Петербург, Россия

elvirast74@gmail.com

Особенности диалога с детьми раннего возраста с синдромом Дауна

Основной задачей программы раннего вмешательства в работе с детьми с синдромом Дауна является социальная адаптация ребенка, предполагающая формирование представлений об окружающем мире, освоение ребенком возрастных норм поведения, коммуникативных навыков общения, в том числе с использованием языка. Диалог с ребенком является основным обучающим методом для когнитивной, коммуникативной и языковой сферы развития ребенка (Исенина 1986; Лепская 1997; Цейтлин 2001).

В работе приводятся результаты наблюдений за диалогическим общением взрослых и детей с синдромом Дауна в возрасте до трех лет, прошедших цикл реабилитационных занятий по развитию базовых движений, навыков самообслуживания, коммуникативных и социальных навыков в центре раннего вмешательства (Столярова и др., 2017). В состав обследуемой группы вошло 18 детей в возрасте от 5,5 мес. до 3 лет (9 мальчиков, 9 девочек). Кроме основного диагноза дополнительными неблагоприятными факторами для развития ребенка являлись: недоношенность, (срок гестации ≤ 38 недель – у 13 детей), нарушение зрения (4 ребенка), оперативное вмешательство на сердце (1 ребенок), осложнения при родах (1 ребенок), гиперактивность (2 ребенка)). Практически у всех детей наблюдалась несформированность базовых движений, общая гипотония, нарушения тонкой моторики, специфические особенности строения артикуляторного аппарата, значимые для вокального поведения. Отмечались эмоционально-волевые нарушения, гиперактивность, недостаточный объем и концентрация внимания. Результаты тестов KID

и RCDI-2000 свидетельствовали о несоответствии уровня развития детей биологическому возрасту.

По условиям организации занятий в центре дети посещали занятия в возрастных группах: младшая – от 6 мес. до 12 мес. (5 детей), средняя – от 12 мес. до 24 мес. (8 детей), старшая – от 24 мес. до 36 мес. (5 детей). Следует отметить, что отнесение ребенка с СД к той или иной возрастной группе по биологическому возрасту достаточно условно вследствие различий в развитии детей. В занятиях принимали участие дети совместно с родителями (мама, папа, бабушка), братьями. Для сбора материала проводилось непосредственное наблюдение и видеозапись сцен общения ребенка с другими детьми, педагогами, родителями, посторонними взрослыми в различных ситуациях: рассматривание книжек, игрушек, рисование, игра, одевание, еда, физические упражнения и т. д.

Диалоги взрослый – ребенок

Как правило, инициатором организованного диалога выступает взрослый (педагог, родитель) в форме побудительных реплик: вопросов, побуждению к действиям. Арсенал вопросительных реплик включает в себя семантически простые образцы: «кто- и что- вопросы», «как-вопросы», «где-, куда- вопросы», «что делает- и что будешь делать- вопросы», «чей-вопросы» (Казаковская 2001).

Речевая тактика и поведение взрослых в диалоге различна в зависимости от индивидуальных психологических особенностей и способа общения с ребенком, сложившихся в семье, но в целом в той или иной мере имеет общие черты. Для привлечения внимания ребенка и сосредоточения на теме диалога используется эмоционально гиперболизированная речь, экспрессивная мимика и жесты, степень использования которых уменьшается по мере взросления ребенка. В составе реплик – грамматически простые фразы, повторяемые неоднократно с различными вариациями: «Это кто нарисован?», «Это кто нарисован?», «Кто это нарисован?». При произнесении реплик взрослый отчетливо артикулирует, выделяет голосом ключевое слово. После адекватного ответа ребенка следует поощрительная реплика, улыбка, повторение реплики ребенка с «исправленным звучанием» и смысловым наполнением. В случае реплики ребенка, не удовлетворяющей взрослого, реакция в одних случаях достаточно спокойная, с мягким разъяснением ошибки, в других случаях – более раздраженная, иногда приводящая к окончанию диалога. Это наблюдение, отражающее различные стратегии взаимодействия матери с ребенком с СД, соответствует данным, полученным в работе (Айвазян, Одинокова 2013).

Индивидуальные специфические особенности психосоматического статуса детей и уровня их когнитивного развития обусловили различную структуру диалогов с ними во всех возрастных группах. Диалоги с условно успешными детьми представляют собой логическую цепочку МДЕ. Для детей с нарушениями взрослый вынужден многократно повторять один и тот же вопрос, различными приемами сосредотачивать внимание

ребенка, «подогревать» интерес к разговору. Так, в диалогах мамы с девочкой (2,10,16) при рассматривании картинок мама повторяла вопросы от 6 до 16 раз, причем девочка периодически прерывала общение активной отвергающей жестикуляцией, недовольными вокализациями, сопением, хныканьем. Подобное поведение наблюдалось у 80% детей старшей группы и у 75% детей средней группы. Естественно, что от взрослых участников диалога с детьми с синдромом Дауна требуются определенные педагогические навыки и психологическая устойчивость.

Одними из базовых коммуникативных навыков для успешной социальной адаптации является умение привлекать внимание и в дальнейшем поддерживать контакт во взаимодействии с окружающими. И если в диалогах с взрослыми ведущую роль играет взрослый, то для привлечения внимания дети сами проявляют инициативу, используя различные средства невербальной и вербальной коммуникации. В нашем исследовании лишь у одной девочки старшей группы (2,11,21) были замечены случаи вербального обращения к маме в целях привлечения ее внимания (слово «мама»). У той же девочки в ряде подобных случаев использовалась призывная жестикуляция, сопровождающаяся мимикой и артикуляторными движениями губ. Обычным способом для большинства детей было подбегание к матери, хватание за одежду. Во время занятий за столом – повороты в сторону мамы, стучание по столу. Вместе с этим дети используют вокализации определенной интонационной направленности, жесты, мимику. В случае привлечения внимания взрослого к интересующему предмету (игрушке, яблоку и т. д.) вокализации сопровождаются указательным жестом. Вокализации не имеют четко определенной видовой принадлежности. Указательный жест у одного и того же ребенка может сопровождаться различными по структуре сигналами, то же самое наблюдали и среди вокализаций привлечения внимания мамы (в докладе будут показаны спектрограммы упомянутых вокализаций).

Спецификой ответных реплик детей с СД является использование различных невербальных средств общения: жестов, вокализаций, мимики. Есть вопросы, ответы на которые априори предполагают возможность использования только невербальных знаков – жестов, звукоподражаний. («Где мишка сидит?», «Где у куклы носик?» – указательный жест; «Как киска мяукает?» – мяу!). Такого рода «вопросы – ответы» характерны в диалогах с детьми младшей и средней группы.

Ниже приводятся примеры диалогов с детьми из средней группы, которых по уровню и динамике развития можно отнести к «успешным» детям.

Папа – Варя (1,10)

Девочка стоит в «брусках», держась одной рукой за перекладину. Папа стоит на коленях перед ней и показывает лошадку.

Папа: Где у лошадки носик, Варя? Где носик, Варя? Где? (Варя улыбается, протягивает руку к лошадке, пальчиком указывает на носик, тянет игрушку к себе).

Носик. Просто дай. Просто дай.
Варя: Ддда! да дда дадада уа! (*Бросает лошадку*).
Папа поднимает лошадку и показывает Варя.

Папа: Вот.

Варя: ДДы! (*улыбается, показывает носик у лошадки*)

Папа: Да!

Варя: Дды!

Папа: На! На, возьми, возьми ручкой, бери.

(*Варя берет лошадку, трясет ее, бросает*)

Варя: Уа! (*вокализация удовлетворения, смеется*).

Вообще для этой девочки характерна коммуникативная и звуковая активность. Она старается имитировать речь взрослых, обращенную к ней. И в приведенном примере в первом МДЕ (минимальном диалогическом единстве) она интонационно повторяет фразу папы.

Мама – Илья (1,10,15)

На столике лежат картинки с контурами геометрических фигур. Илья сидит на коленях у мамы, мама стоит напротив. Задача Ильи – положить картонный треугольник на соответствующую фигуру.

Мама: Илюша, где треугольник, где треугольник?

Илья: Ыы. (*Стучит рукой по изображению треугольника.*)

Мама: Вот, правильно, молодец, треугольник нашел, молодец.

(*Мама подает Илье картонный треугольник, он вертит его в руке, правильно прикладывает на картинку.*)

Илья: Смотрит на маму, радостно улыбается, стучит по столу.

(*Сдвигает треугольник в сторону*)

Мама: Аккуратнее, аккуратнее. Убежал треугольник. Положи его на место.

Илья: (*Подвигает треугольник на место*). БАА! Смотрит на маму, широко улыбается, стучит рукой по столу.

В следующем примере показаны фрагменты диалогов с девочкой из старшей группы, которая уже начала осваивать вербальную речь, но бедность лексикона и неуверенность побуждают ее использовать жесты.

Педагог – Настя (2,10,5)

Педагог показывает картинку, где нарисована собачка, спящая в кроватке.

Педагог: Собачка что делает?

Настя: Прикладывает ладошку к щеке и наклоняет голову (*собачка спит*), затем прикладывает указательный палец к губам (*тише*) ТСС.

Педагог: Как водичка капает?

Настя: Ритмично стучит по столу пальцами – кап-кап, кап-кап.

Мама – Настя (2,11,21)

Настя на занятии несет муляж – коробку из-под яиц.

Мама: Ты где взяла коробочку?

Настя: Ыы. *Указывает рукой.*

Мама: А что там?

Настя: Яя-та (яички)

Педагог: А ты их любишь?

Настя: Та. Еще раз повторяет, совершая только артикуляторные движения губ без звука.

Остальные дети из старшей группы в диалогах вербальной речью не пользовались.

Характерные особенности вокализаций детей с СД

Среди вокализаций в ответных репликах детей большую часть составляют одиночные сигналы, интонационная окраска которых зависит от эмоциональной реакции на вопрос. При прослушивании вокализаций аудиторы выделили гласноподобные звуки: «а», «ы» «э», согласные: «т», «д», «п», «н», «г». Встречаются речеподобные слоговые цепочки из 2–4 слогов и отдельно произнесенные простые слова: *там, вот, мама, papa, дай, на, пока*. Отмечается ряд акустических признаков, придающих вокализациям дискомфортное звучание: гнусавость, скрипучесть, неестественно низкий или высокий основной тон. На спектрограммах сигналов выделяются деструктивные фрагменты.

Диалог ребенок – ребенок

Как правило, дети самостоятельно не проявляли желания общаться друг с другом. Находясь в общей игровой комнате, дети сосредотачивались на своих занятиях, и, даже если бросали заинтересованные взгляды на других детей, не предпринимали попыток вступить с ними в контакт, предпочитая обращаться к родителям. В случаях, когда взрослые «организовывали» взаимодействие детей, общение продолжалось непродолжительное время и резко обрывалось. Типичный пример приведен ниже.

Девочки Варя (1,6) и Сафия (1,6,20)

В игровой комнате девочки сидят вполоборота по отношению друг к другу на ковре и изолированно играют. За ними наблюдают мамы, планирующие привлечь их к общению между собой. Мама Вари подкапывает к Варе мяч.

Мама С: Варя, там Варя. Варя там, даа. С Варей садись, поиграй.

Сафия поворачивается к Варе. *Гладит и обнимает головку Вари.*

Мама хором: *(умиленно)* Ой, какая Варя... Погладь Варю... Ой, какая...

Варя низко наклонилась за мячом и не реагирует на действия Сафии.

Сафия: Аа! *(недовольно вокализует, машет руками).*

Варя смотрит на Сафию, та снова обнимает Варю, прижимается к ней.

Варя: Аэээ! *(машет руками, резко отстраняется от Сафии).*

Сафия протестующе взмахивает руками. Варя машет рукой и грозит ей указательным пальцем. Затем смотрит на маму и энергично повторяет этот жест.

Мама В.: *(повторяя жест Вари).* Ну-ну-ну – она говорит. Скажи: «толкаться нельзя, правда?»

Подобного рода коммуникативные неудачи постигли и при попытках организовать совместную деятельность и возможный диалог среди детей из старшей группы.

Литература

Айвазян Е. Б., Одиноква Г. Ю. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна // Синдром Дауна XXI век. 2013. № 2(7). С.14–22.

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.

Казаковская В. В. Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб., 2006.

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

Столярова Э. И., Шамро Е. В., Охарева Н. Г. Освоение коммуникативных навыков детьми с синдромом Дауна в рамках программы физической терапии // Сборник докладов XXIII съезда Физиологического общества им. И. П. Павлова. СПб., 2017.

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

Ю. О. Филатова

Москва, Россия

yofilatova@yandex.ru

А. С. Кудряшова

Москва, Россия

greymouse14@gmail.com

Варианты психоречевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Одной из важных задач в современной коррекционной педагогике является раннее выявление отклонений в развитии ребенка, в том числе речевом (Громова 2003, Разенкова 2017, Малофеев 1996, Архипова 2007 и др.).

Проблемой изучения детей с задержкой речевого развития занимались такие исследователи, как Е. Ф. Архипова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Е. Громова, М. И. Попова, О. Г. Приходько, Е. В. Шереметьева и др. До настоящего времени не сформировалось универсального определения задержки речевого развития (далее – ЗРР): поскольку диапазон проявлений ЗРР в этом возрасте велик, выделяются различные степени и типы задержек, что влечет за собой разный подход к предупреждению и коррекции нарушений (Датешидзе 2004, Фомичева 1989, Шереметьева 2012 и др.).

В связи с актуальностью проблемы нами проведено исследование, направленное на изучение речи детей раннего возраста с целью выявления среди них детей с различными вариантами ЗРР.

Исследовано 11 детей в возрасте от 1,8,4 до 2,6,3 лет, посещавших группу кратковременного пребывания детского сада. Все они были с первично сохранным слухом, зрением и интеллектом.

Обследование осуществлялось в четыре этапа (Шереметьева 2013).

I. Ориентировочный: сбор анамнестических данных, определение соматического и неврологического статуса, изучение микросоциальных условий развития ребенка (осуществлялся с помощью анкетирования родителей и опроса воспитателей).

II. Диагностический: обследование психофизиологических и когнитивных компонентов речезыкового развития ребенка, а также обследование доступных ребенку средств общения (осуществлялся с помощью наблюдения и эксперимента: демонстрация картинок, чтение сказок, игра).

Обследование психофизиологических компонентов овладения речью включало изучение состояния зрительного, неречевого слухового и фонематического восприятия, понимания инструкций взрослого. Изучение когнитивных компонентов речезыкового развития ребенка было направлено на выявление сформированности предметной деятельности, состояния игровых действий, оречевления игровых действий. Обследование доступных ребенку средств общения включало оценку состояния неречевых средств коммуникации, начальных языковых средств общения.

III. Дифференциальный: определение актуального состояния психоречевого развития ребенка, разграничение нормального речевого развития и ЗРР, а также выявление типа отклонений речевого развития (проводился с помощью внесения полученных данных в компьютерную программу и их анализ).

IV. Коррекционно-предупредительный: составление индивидуально-профиля ребенка, разработка плана коррекционно-предупредительного воздействия для специалистов и родителей.

Анализ результатов исследования психоречевого развития детей раннего возраста позволил выделить 4 группы:

- дети, речевое развитие которых соответствовало речевой норме 18%);
- дети с обратимой задержкой речевого развития 36%);
- дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью 36%);
- дети с выраженными отклонениями в овладении речью 9%).

Еще одним аспектом изучения было выявление компонентов, обусловивших ЗРР. Среди детей с нерезко выраженными отклонениями и выраженными отклонениями в овладении речью были выделены 3 типа отклонений по прогностически значимым признакам:

- отклонения, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов 60%);
- отклонения, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов 20%);
- отклонения, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов 20%).

Выявлено, что более чем у половины детей ЗРР была обусловлена недоразвитием когнитивных компонентов. Микросоциальные условия и средства общения у этих детей соответствовали профилю ребенка с резко выраженными отклонениями в овладении речью.

При изучении предметных действий таким детям хуже всего удавались задания «почисть зубы», «представь, что чистишь зубы», «собери пирамидку». При изучении игровых действий у всех детей отмечены процессуальные игровые действия и процессуальная игра с элементами замысла. Почти у всех обнаружены периодические манипуляции с предметами и некоторые несоответствия действий сюжету игры. Кроме того, выявлен первичный отказ от выполнения задания и отсутствие сюжетно-отобразительной игры у всех детей.

Анализ сформированных средств общения позволил говорить о том, что у всех детей с ЗРР, обусловленной недоразвитием когнитивных компонентов, отмечались нарушения в оречевлении игровых действий и использовании начальных языковых средств общения. У большинства детей отсутствовали самостоятельные голосовые модуляции, но в то же время присутствовали вокабулы, что является основой будущей интонационной окраски речи. Согласно результатам обследования, у 25% детей выявлена ямбически-хореическая структура речи (60/40%), у остальных – хореическая. Эти данные свидетельствуют о том, что у всех детей этой группы имеется задержка формирования ритмической организации речи, поскольку в этом возрасте, согласно данным Е. В. Шереметьевой (2012), должна преобладать ямбически организованная структура речи.

Таким образом, дифференциация отклонений в психоречевом развитии детей раннего возраста по степени выраженности и по типу отклонений необходима для построения индивидуального образовательного маршрута, включающего персонифицированное предупредительное логопедическое воздействие, рекомендации для родителей и специалистов.

.....

Литература

Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007.

Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона. М., 2003.

Датешидзе Т. А. Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб., 2004.

Кудряшова А. С. Речевое и психомоторное развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития // Взгляд молодых исследователей на актуальные проблемы современности. Сб. тезисов. М., 2017. С. 179–182.

Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом. М., 1996.

Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю. Введение в психофизиологию. М., 2001.

Разенкова Ю. А. Предупреждение и преодоление Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция. М., 2017.

Приходько О. Г. Как научить малыша говорить. Учебно-методическое пособие для работы с детьми раннего возраста. М., 2010.

Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М., 1989.

Шереметьева Е. В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. - М.: Национальный книжный центр, 2012.

Шереметьева Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. М., 2013.

О. В. Фролова

Санкт-Петербург, Россия
olchel@yandex.ru

М. И. Павликова

Санкт-Петербург, Россия
alinnila@yandex.ru

Е. Е. Ляксо

Санкт-Петербург, Россия
lyakso@gmail.com

Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста: семья – детский дом¹

На сегодняшний день на материале различных языков наиболее изучены разные аспекты коммуникативного поведения типично развивающихся здоровых детей (Крайг, Бокум 2005). На материале русского языка это преимущественно работы в рамках психологических и лингвистических исследований (Казаковская 2006; Чернышова, Стернин 2004). В русскоязычной литературе практически отсутствуют психофизиологические исследования речи и коммуникативного поведения детей 4–7 лет, воспитывающихся в детских домах, с учетом их диагнозов. В настоящее время в зарубежной литературе большое количество работ выполняется с использованием инструментальных методов анализа речи детей с расстройствами аутистического спектра (Fusaroli et. al. 2017). Для детей с РАС, воспитывающихся в условиях русскоязычной среды, подобные исследования проводятся группой по изучению детской речи СПбГУ (Ляксо и др. 2016, Lyakso et. al. 2016, 2017).

¹ Работа выполнена при поддержке РФФИ проекты №16-06-00024а, № 18-013-01133а), РФФИ – огон – № 17-06-00503а).

В представленном исследовании впервые в рамках одной работы осуществлен анализ двух факторов, значимо влияющих на развитие коммуникативных навыков ребенка дошкольного возраста, воспитывающегося в русскоязычной среде, – частичной социальной депривации и фактора заболевания разной этиологии. Цель исследования – определение специфики реализации навыков вербальной и невербальной коммуникации у детей, воспитывающихся в детском доме, и в условиях семьи.

В исследовании приняли участие дети 4–7 лет трех групп: 1) группа типично развивающихся детей (ТР) – 110 детей 4–7 лет, здоровых по заключению педиатра, воспитывающихся в семьях, посещающих детский сад; 2) группа депривации – 50 детей 4–7 лет, воспитывающихся в условиях детского дома: дети с диагнозами F 83 (смешанные специфические расстройства психологического развития – группа депривации F 83), F 70 (умственная отсталость легкой степени, группа депривации F 70) по МКБ-10, здоровые по заключению психиатра дети (группа депривации – здоровые) были включена в исследование в качестве дополнительного контроля (запись речи и видеозапись поведения детей произведена в условиях детского дома; 3) группа РАС – 20 детей 4–7 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС), воспитывающихся в условиях семьи, посещающих специализированный детский сад, запись произведена в условиях детского сада.

Для записи речи и поведения детей использована аппаратура: видеокамера SONY HDR-CX560E; видеокамера SONY HDR-CX330E, цифровой магнитофон Marantz PMD222 с выносным микрофоном SENNHEIZER e835S. Разработана модель исследования, позволяющая оценить коммуникативные навыки детей дошкольного возраста. Комплексная методика изучения речи и поведения детей дошкольного возраста, созданная в группе по изучению детской речи СПбГУ (руководитель Е. Е. Ляксо), модифицирована и апробирована в соответствии с целями настоящего исследования для изучения коммуникативного поведения детей трех групп в экспериментальных ситуациях и вызова широкого спектра психоэмоциональных состояний детей. Выбраны 5 стандартных модельных ситуаций: диалог, игра, повторение слов, пересказ, беседа по картинке. Экспериментатор стандартизировал свое поведение и ситуацию взаимодействия. Для оценки особенностей вербальной коммуникации в изучаемых группах детей проведен анализ диалогов детей с взрослым. Определяли коммуникативный стиль ребенка (ребенок отвечает на вопросы, проявляет инициативу, предлагает свои темы в диалоге), адекватность ответов ребенка на реплики взрослого, количество минимальных диалогических единств (МДЕ – совокупность вопросной реплики взрослого и ответной реплики ребенка), сложность ответных реплик ребенка (Ляксо, Столярова 2008), лексикон (по частоте употребления различных частей речи), сформированность звуковой стороны речи. Для детальной оценки четкости артикуляции ребенка и возможности понимания речи детей нейтральным по отношению к ребенку взрослым произведен перцептивный анализ высказываний

(ответных реплик в диалоге), слов (вырезанных из контекста фразы) детей группами взрослых – носителей языка. Осуществлен спектрографический анализ речи детей с определением длительности, частоты основного тона, первых двух формант гласных, индекса артикуляции гласных и оценки площади формантных треугольников кардинальных гласных русского языка (Ляксо, Григорьев, 2013, Roy et. al., 2009). Для анализа невербальной коммуникации описывали особенности жестов, мимики ребенка, характеристики голоса ребенка. Осуществлена экспертная оценка фрагментов видеозаписей специалистами, работающими с детьми дошкольного возраста, с целью выделения элементов невербальной коммуникации у детей и особенностей их реализации у детей разных групп. Произведен перцептивный анализ высказываний детей группами аудиторов – носителей языка с опытом и без опыта общения с детьми, с целью определения возможности распознавания эмоций в речи детей и описания особенностей интонации детей изучаемых групп. Проведен спектрографический анализ речи детей с определением акустических характеристик, традиционно используемых для описания невербальной составляющей речевого сообщения – длительность, частота основного тона, диапазон частоты основного тона, третья форманта с использованием программы «Cool Pro» – Syntr. Software Corporation, USA (Lyakso et. al. 2015). Статистическая обработка произведена с использованием программы «STATISTICA 10.0».

Установлено, что по количеству МДЕ группы TP и F 83 значимо не различались между собой, в группах депривации F 70 и PAC количество МДЕ – индивидуальная характеристика ребенка: часть детей групп F 70 и PAC быстро утомлялись и переключали внимание с диалога на другие объекты, затем возвращались к диалогу. Преобладающий тип ответных реплик в диалогах во всех группах детей – реплика, представленная простой фразой, частота проявления реплик, представленных двумя простыми фразами, несколькими простыми фразами и реплик, содержащих сложноподчиненные предложения, минимальна во всех группах детей. В речи детей групп F 83, F 70, PAC сложноподчиненные предложения в диалогах с взрослым встречаются в единичных случаях. Для детей с PAC характерно значительное количество реплик, представленных звукосокращениями и отдельными словами. В целом, дети с PAC, и F 70 не способны развивать самостоятельно предложенную взрослым тему диалога, для них свойственны сложности с пересказом и описанием картинки. Выявлены особенности лексики детей с PAC: частота употребления разных существительных значительно превышает частоту употребления глаголов, количество используемых детьми личных местоимений незначительно. Выявлены наиболее частотные слова в лексиконе детей каждой группы. На основании мультирегрессионного анализа показано, что группа, к которой относится ребенок, связана ($F(3,94) = 14,819, p < 0,000, R^2 = 0,491$) с частотой проявления реплик, включающих две простые фразы ($Beta = -0,327$), сложноподчиненные предложения ($Beta = -0,349$). Группа, к которой относится ребенок, связана ($F(3,97) = 27,241,$

$p < 0,000$, $R^2 = 0,346$) с количеством МДЕ (Beta = $-0,312$), инициативностью ребенка (Beta = $-0,426$). Установлено, что взрослые при прослушивании способны понять смысл (вероятность распознавания $p > 0,75$) 55% высказываний ТР детей, 30% высказываний детей группы F 83, 25% высказываний детей с F 70, 20% детей с РАС. Лексическое значение слов, вырезанных из контекста фраз спонтанной речи ребенка, взрослые распознают с вероятностью 0,71 – для ТР детей, 0,53 – для F 70, 0,52 – для F 83 и 0,36 – для детей с РАС. Показано, что длительность высказываний минимальна у детей с РАС; длительность ударных гласных и частота основного тона повышены у детей группы F 70; площадь формантного треугольника и индекс артикуляции (показатели, характеризующие четкость артикуляции), минимальны в группе детей F 70 по сравнению с другими группами детей. Данные фонетического анализа позволяют заключить, что артикуляторные ошибки присутствуют у детей всех групп, при нетипичных (нехарактерных для ТР детей) заменах согласных в группах РАС и в особенности F 70. Проанализированы особенности интонационного контура высказываний детей. Показано, что формирование фразового ударения на основании повышения частоты основного тона в логически выделенном слове характерно только для ТР детей. Выявлены особенности фонематического слуха детей групп F 83, F 70. На основании мультирегрессионного анализа показано, что группа, к которой относится ребенок, связана с фонематическим слухом, определяемым на основании количества правильно повторенных троек слогов: F (3,94) = 14,819, $p < 0,000$, $R^2 = 0,491$ (Beta = $-0,382$). Коэффициент латерального предпочтения (КЛП) – индивидуальная характеристика каждого ребенка. Описаны показатели, характеризующие нормативную невербальную коммуникацию детей ТР группы и особенности групп депривации и РАС. Установлено, что дети группы F 83 используют значительное количество жестов вместо речевого высказывания, группы F 70 – заменяют жестами речевое высказывание; на основании перцептивного анализа показано, что высказывания детей группы депривации F 70 и РАС в диалоге с взрослым воспринимаются носителями языка как более эмоциональные, чем высказывания ТР детей и детей с F 83. Результаты перцептивного анализа подтверждаются данными спектрографического анализа речи.

Выявлены некоторые особенности взаимодействия детей со сверстниками в разных группах. ТР дети при общении между собой использовали более простые реплики, больше междометий, меньше МДЕ, речь детей была более эмоциональна, чем при общении с взрослыми. Дети группы депривации во время занятий, проводимых в свободной форме и дающих детям возможность общаться между собой, преимущественно обращались к взрослому (педагогу, экспериментатору) и практически не адресовали друг другу речевых реплик. При взаимодействии на прогулке дети общались между собой более эмоционально, чем при взаимодействии с взрослым. Длительность диалогов между детьми была ограничена несколькими репликами. Взаимодействие между детьми с РАС

принципиально отличалось от взаимодействия детей в группах нормы и депривации.

В работе подтверждена проверяемая гипотеза о компенсации недостатков вербальных средств коммуникации у детей в возрасте 4–7 лет за счет невербальных средств коммуникации, что типично для детей с умственной отсталостью, детей, воспитывающихся в детском доме, и не реализуется у детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты исследования могут служить теоретической основой для разработки рекомендаций по практической работе с детьми. Полученные в ходе работы по проекту аудио- и видеоматериалы могут быть использованы коллективом для дальнейших научных исследований.

Литература

- Казаковская В. В.* Вопросы-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок». СПб., 2006.
- Крайг Г, Бокум Д.* Психология развития. СПб., 2005.
- Ляксо Е. Е., Григорьев А.С.* Динамика длительности и частотных характеристик гласных на протяжении первых семи лет жизни детей // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2013. Т. 99. № 9. С. 1097–1110.
- Ляксо Е. Е., Столярова Э.И.* Специфика реализации речевых навыков 4–5 летних детей в диалоге // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С.48–57.
- Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Григорьев А. С., Соколова В. Д., Яроцкая К. А.* Распознавание взрослыми эмоционального состояния типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра // Российский физиологический журнал им. И. М. Сеченова. 2016. Т. 102. № 6. С. 729–741.
- Чернышова Е. Б., Стернин И.А.* Коммуникативное поведение. Вып. 21. Коммуникативное поведение дошкольника. Воронеж, 2004.
- Fusaroli, R., Lambrechts, A., Bang, D., Bowler, D.M., Gaigg, S.B.* Is voice a marker for Autism spectrum disorder? // A systematic review and meta-analysis. Autism Res. 2017. Vol. 10 (3). P. 384–407.
- Lyakso E., Frolova O., Dmitrieva E., Grigorev A., Kaya H., Salah A.A., Karpov A.* EmoChildRu: Emotional Child Russian Speech Corpus // Lecture Notes in Computer Science. 2015. Vol. 9319. P. 144–152.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* A Comparison of Acoustic Features of Speech of Typically Developing Children and Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes in Computer Science. 2016. Vol. 9811. P. 43–50.
- Lyakso E., Frolova O., Grigorev A.* Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders // Lecture Notes in Computer Science. 2017. 10458.P. 602–612.
- Roy N., Nissen S.L., Dromey C., Sapir S.* Articulatory changes in muscle tension dysphonia: Evidence of vowel space expansion following manual circumlaryngeal therapy // Journal of communication disorders. 2009. Vol. 42 (2). P. 124–135.

ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА. ДЕТСКОЕ СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Т. А. Гридина

Екатеринбург, Россия

tatyana_gridina@mail.ru

Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности

Понятие *креативность* (от лат. *creatio* «создание», «сотворение») неразрывно связано с творческой деятельностью, порождающей нечто качественно новое либо для творца, либо для общества в целом. <....> Современные определения креативности включают психологический процесс, ведущий к появлению продукта, вызывающего эффективное удивление (рассмотрение вещей с новых сторон, ранее не замечаемых связей) и свойства личности, связанное с созданием нового» (Кроули 2004: 71–93). В проекции на язык креативность проявляется в способности его носителей к обновлению и расширению номинативного и коммуникативного регистров речевой деятельности, выступая, в частности, формой реализации творческой уникальности говорящих. Формирование языковой личности в онтогенезе как нельзя более отвечает развитию в условиях креативной среды, что требует от ребенка (особенно на стадии самонаучения языку) использования не столько репродуктивных, сколько конструктивных стратегий (Гридина 2016). Лингвокреативность как феномен детской речи выражается в разного рода инновациях (Цейтлин 2009), которые характеризуют как общие, так и индивидуальные векторы лингвокреативных способностей ребенка, связанных с «освоением» потенциала языковой системы. Применительно к сфере детской речи выделяются два типа креативности: 1) компенсаторная, обусловленная «дефицитом» имеющихся в распоряжении ребенка языковых средств; 2) осознанная, обусловленная проявлением собственной «власти» ребенка над языком (Гридина 2017). Компенсаторная лингвокреативность в ходе речевого развития проявляется в разных формах, индивидуальных для конкретных детей, что может свидетельствовать об особой склонности ребенка к определенному виду языкового творчества.

Не подлежит сомнению, что креативность тесно связана с феноменом одаренности, которая представляет собой качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности (Теплов

1961). Иначе говоря, одаренность предстает как некая предопределенная целым комплексом факторов (в том числе и генетических) составляющая личности, ярко выраженная потребность в определенной форме творческой самореализации. Особый интерес в плане корреляции спонтанной и осознанной лингвокреативности представляет собой способность ребенка «мыслить образной аналогией» (К. Штумпф), или так называемые метафоры детской речи. Метафорический перенос как прием номинации осваивается всеми детьми; это проявляется в раннем онтогенезе в расширении референтной функции слова (или явлении сдвинутой референции). Техника метафорической номинации связана с установлением ассоциаций по сходству, позволяющих ребенку соединять новое с уже познанным (путем переноса названия известного ребенку предмета на новый объект). Однако осознание условности метафорического переноса приходит к ребенку намного позже, когда тот «освобождается» от так называемого номинативного реализма (буквального отождествления названия с обозначаемыми свойствами объекта). В случае осознанной метафоры всегда действует принцип не тождества, а подобия: «Метафора возникает тогда, когда между сопоставляемыми объектами имеется больше различного, чем общего. <...> Метафора – этот постоянный рассадник алогичного в языке – позволяет сравнивать несопоставимое – элементы разной природы...» (Арутюнова 1999: 367). Ассоциативное мышление ребенка весьма показательно как в плане описания образов отраженной в его речи «сверхнаивной» картины мира, так и в плане исследования поэтической одаренности, когда метафорическая аналогия становится для ребенка особой (осознанной) формой языкового самовыражения.

Изначально спонтанный характер компенсаторных метафор детской речи не отменяет их свежести и образности, отражающей систему предметных эталонов чувственно-перцептивной природы. Ср., например: *Я танцую, как вода поет* (4,0) (аудиально-кинестетический эталон: образный аналог плавного движения, подобного движению журчащего ручейка, как основа натуроморфной метафоры) // *О ковше экскаватора: Это такая ложка! Он ест так!* – 4,6 (визуально-кинестетический образный эталон как основа артефактной и антропоморфной аналогий) // *Ветер гонит листья: Листья покатились. И стала длинная змея из листьев* (визуально-кинестетический образный эталон как основа зооморфной метафоры: змея – эталон вытянутой формы и плавного «ползущего» движения – 4,6 // *Электрокосилкой стригут траву: Эта машинка помогает пылесосить* (визуально-аудиально-кинестетический эталон как основа артефактной метафоры: отождествление предметов по функции, звучанию и характеру движения (4,1) // *Мишка в дупле. Не слышно ему зиму* (аудиальный эталон зооморфной метафоры – 3,2) и др. Установление ассоциативных аналогий в опоре на предметные эталоны, актуальные для детей дошкольного возраста, обнаруживает их синкретичную, полимодальную природу. Наибольшей репрезентативностью по участию в образной переработке информации получает визуально-кинестетическая

модальность восприятия, составляющая неотъемлемое условие успешной познавательной деятельности ребенка. Приведенные примеры, извлеченные из корпуса детских высказываний (Харченко 2012), снабжены пометой *образно*, что свидетельствует о выраженной способности детей младшего дошкольного возраста к метафорической актуализации собственных представлений о мире и может быть предтечей поэтической одаренности. При достижении школьного возраста креативный ребенок уже способен к осознанному продуцированию метафоры как способа образной характеристики обозначаемого. Показательны в этом плане метафоры, представленные в стихах одаренных детей дошкольного, младшего и среднего школьного возраста (Стратегический проект «Одаренные дети» ..., 2007).

Наиболее «популярны» в детском поэтическом дискурсе (как и в естественной детской речи) антропоморфные и зооморфные метафорические аналогии. Таково, например, уподобление *зеркала* воображаемому собеседнику, способному «всматриваться и вслушиваться» в мысли шестилетней девочки (автора стихотворения): *Посмотрю я в зеркало, А оно – в меня. Вот бы мне сестренку, Таковую же, как я...* (Полина Хохлова). Сама по себе метафорическая ситуация разговора с зеркалом хорошо известна (ср. «Свет мой зеркальце, скажи...»), однако в данном случае «одушевление» зеркала – это своего рода метафорическая пресуппозиция, которая дает ребенку возможность высказать свое заветное желание.

Расширение контекста антропоморфной метафоры представляет собой отмеченная в детских стихах аналогия между «состоянием» природы и человека. Ср., например, стихотворение девятилетнего автора, который в олицетворяющем ключе рисует невеселую картину осеннего ненастья и одновременно испытываемое ощущение красоты и чистоты «умытого» дождем леса: *Посмотрел в свое окно, Стало вдруг везде темно. День уснул, исчезло солнце, Небо скрылось в облаках... Дождик льет с утра с небес, А во-круг – умытый лес* (Леонид Денисов).

С возрастом прослеживается усложнение ассоциативного контекста антропоморфных метафорических образов, представленных в детских стихах: *Шарик отпустили, Шарик полетел. Быть всегда свободным Шарик захотел. Тут же шарик лопнул. Кончилась мечта. Чтоб полет продолжить, Краски я взяла. Нарисован шарик в небе голубом. И мечта вернулась навсегда в альбом* (Александра Ильенко, 10). Визуальный предметно-ситуативный эталон (отпущенный и улетающий в небо воздушный шарик) приобретает образную символику стремления к свободе и исполнения мечты (не реализованной в реальности, но воплощенной в рисунке). Буквализация метафоры в развитии сюжета создает интригу данного стихотворения.

Отдельной проблемой, требующей рассмотрения, выступает зависимость лингвокреативных способностей от латерального профиля ребенка (в частности лево- или правополушарности). Считается, что метафорическое мышление в большей степени свойственно детям с доминированием правого полушария, что выражается и в поэтической одаренности ребенка.

В детской поэтической речи, однако, явственно прослеживаются как право-, так и левополушарная стратегии метафорического текстомоделирования: первая ориентирована на гештальтное (целостное и детализированное) представление образной структуры текста (многократное дублирование идеи в тематически связанных метафорах). Для левополушарной стратегии метафора является некой скрепой, маркирующей переход от одной части стихотворения к другой, или способом вербализации главной мысли, образным воплощением заданной сюжетом логики текста. Например: Мне кажется, что *яблоня сегодня вся в снегу*, Потому что *яблоня сегодня вся в цвету* (Гинзбург Лия, 10). Сама синтаксическая конструкция предъявления этой натуроморфной метафоры говорит об осознанности и логической «обусловленности» образной аналогии (что проясняется в обосновании устанавливаемого сходства). Ср. стихотворение тринадцатилетней Екатерины Дубровой «Дождливое настроение», в котором прослеживается правополушарная стратегия гештальтной актуализации метафорических аналогий, комплексно воплощающих одну и ту же идею. Все стихотворение состоит из метафор визуально-кинестетической модальности, характеризующих «я-образ» автора: Я смотрю на дождик чистый, / Он прозрачен, как слеза. / Не похожа я на дождик, / Я не капля, не роса... И конечно, я не зонтик: / Не могу открыться всем, я, скорей всего, как лужа, // – У нее полно проблем. Кое-кто ее обходит / И боится наступить. Этот кто-то рядом бродит / И не хочет уходить. Я совсем не чистый дождик, И не мутный я ручей, Я вода в той самой луже, Но в блеске солнечных лучей.

Отождествление (вернее, отрицание своего тождества) с чистым дождиком отсылает к идее «закрытости» и «сложности», «непрозрачности» внутреннего мира девочки-поэтессы; сравнение с зонтиком задано исходной «водяной» метафорой и поддержано контекстуальной смысловой двуплановостью глагольного партнера (ср. «открыть зонтик» и «открыть душу»); к тому же тематическому регистру относится и ассоциативное отождествление с лужей, и заключительная развернутая метафора *И не мутный я ручей, Я вода в той самой луже, Но в блеске солнечных лучей*. Все стихотворение – призыв героини обратить внимание окружающих на ее настоящий, внутренний мир, желание быть понятой. В то же время в стремлении девочки (автора стихотворения) объяснить мотивацию приводимых метафорических самоопределений прослеживаются и левополушарный аналитизм. Этот вполне закономерный факт свидетельствует как о синкретичной (билатеральной) психофизиологической природе одаренности (в частности поэтической), так и об индивидуальной динамике лингвокреативных черт личности, формируемых под влиянием целого ряда факторов. Способность к продуцированию метафор – одна из доминант высокого уровня креативности и лингвистической (в том числе поэтической) одаренности. Путь к осознанной метафоризации лежит в сфере преодоления детьми «барьера» буквализма. Метафоры поэтические проявляют те же типы ассоциативных аналогий, что и метафоры спонтанной

детской речи, отличаясь от последних не механизмом образования, а условно-образной символизацией.

Детская поэтическая метафора создает зону языковой свободы ребенка в творении образа мира «по собственным лекалам». В этом смысле можно говорить о метафорическом мышлении как доминанте одаренности творческой личности, для которой техника ассоциативной аналогии становится способом самовыражения. Совершенно очевиден тот факт, что при сохранении типологии метафорических аналогий, их ассоциативное наполнение варьируется в зависимости и от ментальных ориентиров детей определенного возраста, и от их лексической и культурной базы. Стимулирование способности детей к метафорическому мышлению может достигаться при помощи специальных тренингов: считывание метафоры (толкование ее с учетом номинативной функции, смысла образной аналогии и ассоциативного контекста), продуцирование образных аналогий с помощью технологии метафорического конструирования, восстановление метафор по методу заполнения текстовых лакун и др.

.....

Литература

Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. М., 1999.

Гридина Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка. Екатеринбург, 2016.

Гридина Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре. Екатеринбург, 2017.

Кроули А. Дж. Распознавание творческого потенциала: оценка полезности тестов креативности // Психологическая диагностика. 2004. №1.

Стратегический проект «Одаренные дети»: «Ни дня без строчки. Сборник стихотворений юных поэтов. Екатеринбург, 2007.

Теплов Б. М. Способности и одаренность // Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М, 1961.

Харченко В. К. Корпус детских высказываний. М., 2012.

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

О. Г. Ивановская

Санкт-Петербург, Россия

logoped544@yandex.ru

Семантический резонанс у детей 6–7 лет на форму и содержание литературных произведений

Дж. Брунер считал, что точные науки можно постичь парадигматическим путем с помощью произвольных символических систем, таких как алгебра или эволюционная теория Ч. Дарвина, зато мир людей мы можем понять, только изучая и рассказывая истории этих людей (рассматривая произведения их искусства).

Под историей понимается рассказ о том, что лично значимо. Испанский режиссер Л. Бунюэль писал: «Если хочешь сделать свою жизнь интересной, расскажи о ней историю». И еще: «Фантазия и реальность одинаково индивидуальны и одинаково прочувствованы, так что их беспорядок в историях – вопрос лишь относительной важности» (Цит. по: Engel S. 1994: 46).

Ж.-П. Сартр в одном из своих интервью сказал, что, когда он писал философские труды, каждое предложение в них было однозначно, в отличие от его беллетристики, когда значений было не просто много, но они еще располагались на разных уровнях.

Для понимания продуктов художественного творчества нужна конгенитальность аудитории их автору («совпадение энтропий», по выражению А. К. Колеченко) – общий язык (Колеченко 2008). Это касается не только детей-авторов историй, но и слушающих их взрослых.

Многие детские истории оригинальны, и очевидно, что это связано с попытками донести до слушателя личностный смысл, заложенный в них авторами. Нередко взрослые не придают значения детским историям из-за их необычности, им они кажутся как минимум незрелыми.

Словно в ответ таким взрослым Д. Элиот писал: «Язык, который не имеет неопределенности, прихоти идиом, странных форм, прерывистости мерцания многоцветных значений... это патентованно дезодорированный, не резонирующий язык с эффектом средства коммуникации, столь же точный и быстрый, как алгебраический знак. Ваш язык может точно передать научные понятия, но никогда не выразит жизнь, которая занимает гораздо больше места, чем наука» (Цит. по: Engel 1994: 151).

При анализе детских произведений возникают следующие вопросы.

- Каким критериям должна отвечать «хорошая» детская история?
- Как соотносится детское творчество с «взрослыми» художественными произведениями?
- Откуда берется у детей художественный дар?

Дж. Брунер предложил некоторые критерии, которым должна соответствовать любая история. По его мнению, высказывание должно иметь следующие характеристики, чтобы считаться историей:

- 1) согласованность событий;
- 2) внутренняя структура, передающая личностный смысл;
- 3) кульминационная точка, которой предшествует некоторая напряженность;
- 4) индифферентность к фактам (история о вымышленных событиях – тоже история);
- 5) наличие различия между обычным и необычным (канонизация и ее нарушение по Дж. Брунеру).

6) субъективный опыт в центре рассмотрения (цит. по: Engel 1994: 46).

Мы рассмотрели примеры детских историй, созданных в ответ на взрослые литературные произведения. Для сравнения примеры мы брали в русскоязычных и англоязычных источниках.

С. Энджель исследовала, как под влиянием стихотворения взрослого автора дети пытаются создать свои оригинальные произведения. Для образца она взяла стихи В. К. Вильямсона «Вот все, что можно сказать» (Цит. по: Engel 1994: 177–180):

This Is Just to Say
This is just to say have eaten
The plums that were in the icebox
Forgive me
They were delicious
So juicy and cold.

Вот все, что можно сказать
Вот все, что можно сказать:
Сливы были заморожены
Простите меня . . .
Они были восхитительны –
Такие сочные и прохладные.

При создании собственных произведений одни дети заимствовали у Вильямсона форму и содержание, другие либо только форму, либо только содержание, иные по мотивам стихотворения создавали собственную историю.

1. Заимствование формы и содержания

Я ел сливы, такие сладкие и прохладные. Я съел их десять. Мне очень-очень жаль... (6,6)

2. Заимствование формы

Я хочу сказать: я ел цыплят прямо из холодильника. Надеюсь, вас это не очень расстроит. Они были хороши! Темное мясо, белое мясо ... (6,4)

Заимствование формы зарегистрировано в литературе, посвященной историям русскоязычных детей

Жила-была штопальная игла. Она так важничала, словно была тонкой швейной иглой.

– Не уроните меня! Упаду на пол – чего доброго затеряюсь, такая я тонкая.

– Фу, какая черная работа! – сказала штопальная игла. – Я не выдержу. Я сломаюсь.

(Г. Х. Андерсен)

Жила-была гелевая ручка. Она гордилась тем, что лучше всех писала.

– Не давите на меня так сильно, – говорила ручка пальцам девочки. – Я не выдержу этой работы! У меня кончится гель! – говорила ручка соседкам по пеналу.

(Ксюша, 7) (Иванова 2002: 34).

3. Заимствование содержания

Я люблю сливы. Они хороши. Я ем их каждый день. Я выжимаю из них сок. Я раскалываю косточки. Я смакую каждый кусочек. Словом, я люблю их. Я, бывает, ем их весь день. Я люблю слышать их хлюпанье во рту. Это моя любимая еда. Я торжественно заявляю: я люблю их запах, я действительно люблю сливы. Да уж! (6,8; из Вильямсона).

Жила-была ворона. Она нашла на пеньке сыр. Сыр лежал свежий. Она его подобрала и села на пенек. Только она собралась съесть сыр, как увидела лису. Увидела ворона лису и спрятала сыр. А лисица подходит и говорит: «Что-то, ворона, от тебя сыром пахнет». – «Нет, лиса, не пахнет от меня сыром». Потом они так и жили в соре (7,3, из «Вороны и лисицы» И.А.Крылова) (Гуйс 2002: 43).

4. Создание собственной истории по мотивам авторской

Я видел сливы в морозилке. Я взял сливы оттуда. Я съел их на завтрак. Они были очень сладкие и хорошие. Они были хороши. Я съел их четыре на

завтрак. На следующее утро я встал и тоже позавтракал. Была курица и макароны с сыром. На второй завтрак были помидоры. В субботу утром я пошел в боулинг-клуб. И я видел в магазине мою маму, покупающую клубнику к мороженому (7,2; по Вильямсону).

У С. Энджель находим короткий отрывок, сочиненный ребенком 7 лет (приводим в оригинале):

*In the shade of an apple tree
Just you and me,
Just you and me ...*

Мы не отказали себе в удовольствии перевести в стихотворной форме:

В саду, где тени так густы,

Лишь я и ты,

Лишь я и ты ...

Комментарий С. Энджель: «Семилетний ребенок заимствовал основную идею В. К. Вильямсона. Он обыграл незаконченность фразировки стихотворения» (Engel 1994: 180). По нашему мнению, ребенок соединил определенный артикль в слове «полумрак» (the shade) с чувством зыбкости и дрожания этого полумрака, создав трудно переводимое ощущение «трепета слов». Может быть, точнее было бы перевести:

В зыбкой лиственной тени

Только мы,

Только мы ...

Такое ощущение яркости образа создало у нас только одно сочинение из большой выборки.

Нужно отметить, что данный отрывок не отвечает абсолютно всем требованиям, которые предъявлял Дж. Брунер к «хорошей» истории. Может быть, он является чем-то большим, чем просто «хорошая» история?

Качества «хорошей» истории могут, конечно, проявляться не только в письменных, но и в устных историях. Так, К. И. Чуковский отмечал, что во многих хороших детских стихах четверостишия начинаются с одних и тех же слов. Например, «Пусть всегда будет солнце» (обработка детского стихотворения Л. Ошанина), «Мы с приятелем» С. Михалкова и многие другие.

С. Энджель привела пример, как трехлетний мальчик из ЮАР эффективно использовал повторы:

1. *Наша собака умерла.*

2. *Собака опрокинула фургон.*

3. *Нашу собаку похоронили.*

4. *И машина потом ударила ее.*

5. *Потом пошла кровь.*

6. *Потом кровь вылилась на землю.*

7. *Потом ее похоронили.*

8. *Потом Бали хотел нести ее к доктору.*

9. *Бали собирается нести ее к доктору*

10.Потом Бали кричит ...

11.... Что собака умерла (Engel 1994: 97).

В этом примере повторения предложений 1 и 11, 3 и 7, 5 и 6, 8 и 9 используются для воздействия на слушателя, чтобы передать силу влияния этих деталей и образов на рассказчика.

Остается вопрос, откуда у детей берется художественный дар. Креативность свойственна людям вообще, а детям – в особенности. Дети активно используют эту свою особенность, чтобы освоить окружающий мир.

Л. С. Выготский описал эксперимент, поставленный Е. де Греефом, когда умственно отсталый ребенок оценивал «по уму» выше всех себя самого, затем своего товарища и только в последнюю очередь – учителя (взрослого). Л. С. Выготский объяснил это тем, что человеку, прежде всего, нужно, чтобы понимали его самого (Выготский 2001: 19).

Мы рассматриваем степень оригинальности детских историй с точки зрения семантического резонанса, который понимаем как момент переживания узнаваемости, понятности образа, слова, метафоры (Ивановская 2011: 109). Очевидно, детям больше удаются истории по мотивам художественных произведений, которые затрагивают их личный опыт. Однако и взрослым, чтобы понять детские истории, необходимо знакомство с оригинальными художественными произведениями и память о сходных жизненных переживаниях.

Поэт М. Кабаков написал:

Не надо на язык простой

Стихи переводить:

Они цветов и трав настой.

Их нужно просто пить.

.....
Литература

Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. М., 2001.

Гуйс И.Н. Духовные потребности и интерпретационная деятельность учащихся начальной школы // Воспитание языковой личности и изучение литературы. Сб. научных статей по итогам научно-методической конференции 2 – 4 ноября 2001 г. СПб., 2002.

Иванова Н.Ю. Влияние уровня восприятия литературного произведения на речевое развитие учащихся. // Воспитание языковой личности и изучение литературы. Сб. научных статей по итогам научно-методической конференции 2 – 4 ноября 2001 г. СПб., 2002.

Ивановская О.Г. Семантический резонанс и понимание текстов. СПб., 2011.

Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. СПб., 2008.

Engel S. Stories Children Tell. NY, 1994.

Л. А. Месеняшина

Челябинск, Россия
mesenyashing@mail.ru

Детское литературное творчество как отражение игрового процесса

Интерес к детскому литературному творчеству в последние десятилетия неуклонно возрастает. В частности, это обусловлено динамикой предмета онтолингвистики. Первоначально особое внимание уделялось тому, как ребенок формирует собственную грамматику и фонетику. Достаточно назвать классические труды И. А. Бодуэна де Куртенэ, К. И. Чуковского, А. Н. Гвоздева. И в последние десятилетия сохраняется устойчивый интерес к проблемам становления в детской речи слово- и формообразования (Цейтлин 2000, 2004, 2009), фонетики (Бельтюков 1988, Киров 2013), словаря (Гарганеева 2007, Галинова 2013, Елисеева 2016, Кусова 2013). Предметом наблюдения, таким образом, являлась речь ребенка в возрасте преддошкольного и дошкольного возраста (преимущественно «от 2 до 5»). Постепенно, однако, представления о предмете онтолингвистики начинают расширяться. В XXI веке уже не требуется доказывать, что дети, перешагнувшие порог школы, не перестают оставаться детьми, и сегодня можно говорить об уже сложившемся в современной онтолингвистике направлении, которое можно назвать онтолингвистикой школьного возраста. Последняя характеризуется смещением фокуса наблюдения в сторону целостного высказывания и текстового уровня языка (см. например Круглякова 2007, Онипенко 2016), а также особым вниманием к становлению письменной речи (Амзаракова 2009, Дадашева 2015, Месеняшина 2000, 2016, 2017) и др.

В настоящей работе мы продолжаем анализировать письменное творчество детей. В качестве материала избираются прозаические письменные произведения младших школьников и младших подростков, характеризующиеся внутренним мотивом речи при адресованности самому автору (Месеняшина 2016). Вслед за Л. И. Божович, к младшему подростковому возрасту мы относим возраст от 11–12 до 14 лет (Божович 2001). Предпочтение отдается произведениям, которые автор независимо от реального объема текста позиционирует как «большую форму» (роман, повесть, драму, сценарий и т. п.). Принципиально не рассматриваются тексты, определяемые автором как «сказки». Такое предпочтение обусловлено предположением, что жанр сказки ребенку известен с дошкольного детства и нормы этого жанра детьми усвоены достаточно твердо, хотя и интуитивно. Напомним, что М. М. Бахтин утверждал: «речевые жанры даны нам почти так же, как дан нам родной язык» (Бахтин 1986: 271), следовательно, при достаточном объеме инпута ребенок осваивает жанровые нормы примерно таким же путем, как

словоизменительные и словообразовательные. По той же самой причине мы не исследуем бытование стихотворных форм в детском творчестве.

Что же касается жанровых норм «большой формы», то для их освоения требуется такой объем инпута, который многие зрелые носители языка не успевают получить в течение всей жизни. Таким образом, ребенок, берущийся за сочинение текста большой формы, заведомо берет на себя непосильную задачу. С другой же стороны, сам факт постановки такой задачи по собственной инициативе свидетельствует о том, что эта задача находится в «зоне ближайшего развития» ребенка (подростка), и если ребенку и не удастся создать совершенно правильный текст заданной формы, то по крайней мере свою развивающую функцию эта деятельность несомненно выполнит.

Материалом настоящей работы являются 6 текстов челябинской школьницы Даши С., написанных ею в возрасте от 12 до 14 лет. Важная особенность текстов этого автора – достаточно большое жанровое разнообразие. Среди них 2 текста, обозначенных автором как «драматические произведения», один «сценарий», один текст написан в жанре самопрезентации (выбор жанра в данном случае, возможно, навеян школьными уроками по развитию речи) (Белова 2016), остальные произведения принадлежат лирической прозе. В наши задачи входит, во-первых, анализ жанрово-стилистического и речевого своеобразия этих текстов, а во-вторых, сопоставление их с произведениями детей более раннего возраста.

Вслед за К. И. Чуковским (Чуковский 1983) мы продолжаем настаивать на том, что свободное детское литературное творчество есть порождение игры. Однако, несмотря на это, к жанру драмы школьники прибегают нечасто, предпочитая фиксировать процесс игры в форме нарратива (Месеняшина 2016). Казалось бы, написать драму по материалам игры проще – достаточно буквально зафиксировать обстановку игры и реплики. Но наблюдения за детьми снова и снова убеждают нас в том, что ребенок в своем творчестве отражает не то, что видит, а то, что знает, то, что им осознано. Нарративная речь ребенку знакома, взрослые побуждают его к созданию нарративных высказываний с самого раннего возраста: *Расскажи бабушке, кого ты видел в зоопарке... как прошел день рождения Сережи* и т. д. Еще более активно побуждает к созданию нарративных произведений школа. Жанр пересказа знаком детям уже в начальной школе. Правда, передавая чужую речь, ребенок на первых порах постоянно смешивает прямую речь с косвенной, но этот недостаток без особого труда преодолевается при наличии известной настойчивости педагога.

Совсем другое дело – драматургия. Она требует не только создания реплик, но и описания обстановки события. Для погружения в этот род искусства ребенку недостаточно знакомства с театральными представлениями, мульт- и кинофильмами. Ведь ребенок при этом воспринимает только реплики персонажей. Что еще должно быть в пьесе или сценарии, невозможно узнать, пока не увидишь текста пьесы. Школа такую возможность

предоставляет, однако количество драматических произведений, входящих в программу начальной и основной школы, весьма ограничено – в списке рекомендуемой для школьного и внеклассного чтения драматургические произведения составляют не более 5,5% (см. Список 2017).

В творчестве Даши С. нам встретилось два «драматических произведения» – «Камуфляж» (автору 12 лет) и «Ненавижу любовь» (14 лет), и «сценарий» «Звездный час» (автору 13 лет). «Сценарий» в особенности мало общего имеет с нормами этого жанра. По существу, это пьеса, в которой нет ничего, кроме диалогов. Нет и разбиения на эпизоды. Один эпизод от другого в тексте отделяется просто – горизонтальной чертой, что наводит на мысль о неполной отделенности письменного текста от изобразительного произведения. Вместе с тем этот сценарий – единственное завершённое и композиционно цельное произведение. Сюжет его построен по жесткой схеме американских мюзиклов о судьбах звезд эстрады. Возможно, не последнюю роль сыграли и молодежные сериалы на ту же тему – о том, как группа музыкально одаренных подростков прокладывает себе путь в шоу-бизнес. Характеры у персонажей практически не прописаны, конфликт построен по образцу (как ни странно!) соцреалистического искусства о перевоспитании своевольной обманщицы в хорошую девочку, с неизбежным happy-end-ом.

Зато «Камуфляж» по форме гораздо более приближен к нормам пьесы. Там есть разбивка на пронумерованные картины (всего 14 картин, хотя пьеса сюжетно не завершена). Каждая картина начинается описанием обстановки: *Картина 5. В школе. (Библиотека. Большая очередь за учебниками. Даша с Людой и Олей стоят рядом)*. Обращает на себя внимание то, что каждая картина начинается с заголовка: *Картина 7. Школа*. Большая же часть ремарки дается в скобках.

Правда, далеко не всегда описание обстановки работает на содержание пьесы. Например: *Картина 1. Дома у Даши. (Комната Даши. Слева окно. Под ним угловой диван. Рядом стол. Справа от стола шкаф. Звенит будильник.)*. В действии ни окно, ни стол, ни шкаф не участвуют, так что перечисленные они автором просто потому, что «все так делают». Пьеса начинается, как и положено, с перечня действующих лиц, однако, как это часто бывает и у других авторов (Месеняшина 2016), по ходу пьесы появляются лица, в перечне не отмеченные: мамы Иры и Лены, братья Иры. Зато в пьесе есть нечто, что можно уподобить «указаниям для господ актеров». Юный автор подробно описывает наряды действующих лиц. При этом особое внимание уделяется «модности» аксессуаров: *часы современного типа, сумочка... современного типа, современного кроя*. Напротив, новенькая девочка в пьесе, как отмечают ее новые товарки, «одевается без лоска». Все эти подробности дают яркую картину ценностной системы автора.

Если младшие школьники играют «в приключения», то подростки играют «в писательство». Поэтому большее внимание уделяется созданию образа персонажа, а тема приключений вытесняется темой межличностных конфликтов и романтической влюбленности (пьеса «Ненавижу

любовь»). Однако если младшие школьники записывают процесс реальной игры (Месеняшина 2017), то школьники более старшего возраста предпочитают записывать процесс игры воображения, что сближает их творчество с реальным литературным процессом.

Литература

Амзаракова И. П. Дети-писатели: стереотипы и фантазия // Проблемы онтолингвистики – 2009: материалы международной конференции. СПб., 2009. С. 211–214.

Бахтин М. М. Проблема речевых жанров II Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 250–296.

Белова Н. А., Кямкина Ю.Ф. Методы обучения жанру самопрезентации на уроках русского языка в контексте поликультурного образования в школе // Наука и школа. 2016. № 4. С.118–123.

Бельтюков В. И. Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка // Теоретические и прикладные исследования психологии речи. М., 1988. С. 72–91.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. М.; Воронеж, 2001.

Галинова Н. В., Рут М.Э. Из наблюдения за освоением лексики в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Вестник УрГПУ. 2013. № 11. С. 79–84.

Гарганеева К. В. Мотивационный словарь детской речи. Томск, 2007.

Дадашева А. Т. Динамика речевых и грамматических ошибок в произведениях, самостоятельно написанных детьми в возрасте 7–12 лет // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С.100–108.

Елисеева М. Б. Феномен лексического взрыва на ранних этапах развития индивидуальной языковой системы // Проблемы онтолингвистики – 2016: материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016 г. СПб. Иваново, 2016. С.62–68.

Киров Е. Ф. Онтофонология в парадигме онтолингвистики // Русистика и компаративистика. Вильнюс; М., 2013. С. 161–168.

Круглякова Т. А. Дошкольник как «наивный стихотворец» // Проблемы онтолингвистики – 2007: Материалы международной научной конференции. СПб., 2007. С. 111–114.

Кусова М.Л. Слово и его значение в детской речи // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Записки УрГПУ. 2013. № 11. С. 64–71.

Месеняшина Л. А. Инициативное письменное творчество детей и младших подростков как лингвистический источник // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 56–62.

Месеняшина Л. А. «Тринадцать заповедей» К.И. Чуковского и детское литературное творчество // Внеочередные Лазаревские чтения: «Дети и

современный мир: вхождение в пространство ценностей культуры»: материалы междунар. науч. конф. Челябинск, 13–16 апреля 2017 Челябинск, 2017. С.70–75.

Онипенко Н. К. Связность и цельность в детском тексте // Проблемы онтолингвистики-2016: Материалы ежегодной международной научной конференции. 23–26 марта 2016 г. СПб. Иваново, 2016. С.377–386.

Список литературы: 5-9 класс. Внеклассное чтение и книги по школьной программе [Электронный ресурс] / <http://www.7ya.ru/article/Spisok-literatury-5-9-klass-Vneklassnoe-chtenie-i-knigi-po-shkolnoj-programme/> (Дата обращения: 8.01.2018).

Цейтлин С. Н. Направления и аспекты изучения детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования. СПб., 2004. С. 275–278.

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

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

Чуковский К. И. От двух до пяти. Минск, 1983.

А. Р. Попова

Орел, Россия

StudioAA2001@yandex.ru

Особенности стихосложения ребенка дошкольного возраста

Стихосложение есть одна из форм речевой деятельности ребенка дошкольного возраста. Это может быть деятельность спонтанная, не предполагающая осознанного стремления к созданию поэтического произведения; деятельность игровая (первые стихотворения и песни сопровождают разного рода игры, в том числе и ролевые, являют собою речь «от автора» и «от лица героев»). Наконец, это может быть и осознанное творчество – с целью сочинить именно поэтическое произведение. Как отмечает И. П. Грехова, «стихосложение является особой формой развития детской речи, благодаря которой оказываются развитыми такие важнейшие ее функции, как метафоричность и ритмичность, а также совершенствуется композиция речевого высказывания» (Грехова 1998: 6).

Материалом исследования послужили записи речи девочки Лены, которые последовательно ведутся от ее рождения и по сей день (на данный момент ребенку 6,10; в «творческом архиве» около ста текстов, имеющих рифменно-ритмическую структуру).

1. В восприятии ребенка одним из основных элементов поэтической речи является *рифма*. Ее появление, развитие и осознание ребенком является главным аспектом нашего анализа детского стихосложения. Безусловно, для ребенка важен и ритм, однако, как нам представляется, именно рифма

наиболее явно и четко отличает поэтическую речь от прозаической (в том числе и ритмизированной прозы), именно рифма естественным образом узнаваема и воспринимается ребенком на слух.

Первые рифмы в исследуемом случае появлялись не в рамках строк стихотворений, а изолированно. По сути, на данном этапе перед нами еще не стихосложение, а спонтанно подмеченные фонетические особенности слов. Ребенку интересен поиск рифмованной пары как языковая игра; подобранное «для рифмы» слово может быть как узуальным *мама-гамма* (1,8), так и окказиональным, специально созданным: *гусики-ганюсики* (2,1) *áмочка-мамочка* (2,5).

«По представлению ребенка, многие слова живут парами, у каждого из этих слов есть двойник, чаще всего являющийся его антитезой. Узнав одно какое-нибудь слово, дети уже на третьем году жизни начинают отыскивать то, которое связано с ним по контрасту» (Чуковский 2012: 293). В наших примерах подобных антитез не наблюдается, однако явно обнаруживается стремление найти фонетического «двойника» слова. Смысл и цельность речевого произведения на данный момент еще не важны – гораздо важнее созвучие концовок слов. Ср., например, подбор слова-рифмы в контексте, в ответной реплике (Папа: *Ломоносов – это ученый*. Лена: *А не печеный* (2,5)).

В двухлетнем же возрасте, по нашим наблюдениям, осуществлялся не только подбор пары, но и осознанное объяснение, определение пар слов как рифмованных: «*Пупсик – гусик*» – это словечки-рифмы. «*Раночка и мамочка*» – словечки-рифмы (2,5). Тогда же начинается новый этап – собственное стихосложение: полноценные ритмизированные строчки, первые двустушия. Пока это еще игра, оформление рифмованной пары без смысловой цельности полученного «произведения». «Маленькие дети ломают любую словесную форму, лишь бы только обеспечить победу своему любимому ритму, а также порою и рифме» (Чуковский 2012: 318). Ср., например, первое двустушие Лены: *Улица МОПРа, На которой мокро* (2,5) – вполне возможно, ребенок таким образом соотнес незнакомое слово-аббревиатуру (*МОПРа*) со знакомым словом *мокро*.

В возрасте около трех лет в речи ребенка появляется первое относительно длинное стихотворение, построенное на однотипных по структуре словосочетаниях, состоящих из близких по структуре существительных-инноваций с суффиксами субъективной оценки и глаголов на *-ать*: *Ласковеночка ласкать, Обнименка обнимать! Ласковеночка прижать, Обнименочка ласкать, Кичиненочка обнять, Обнименка приласкать* (2,11). Рифмы, как можно заметить, в этом возрасте есть и точные, и неточные – ассонансные (совпадают гласные в последнем ударном слоге строки, но не совпадают или частично совпадают согласные). В три года единичными являются удачные рифмы, когда рифмуются слова разных частей речи в разных формах: *Залезай-ка на кровать, Надо тапочки снимать* (3,5). На раннем этапе стремление создать рифму связано с созданием окказиональных слов, но пока одной и той же части речи: *Загляни в окошко*,

Дождик-милинешка (4,2) *Здравствуй, тучка, здравствуй, тучка, тучка-веселучка* (4,3), *Котик-длинноусик, Котик-ласковюсик* (4,3). Нередко присутствуют частотные рифмы, которые активно задействуются в детской литературе (*кошке – окошке – дорожке – немножко; в лесу – лису и т.п.*) – именно эти рифмы первыми припоминаются ребенком в силу их широкой распространенности.

«Прогресс» в подборе рифм, по нашим наблюдениям, начинается с четырехлетнего возраста, все более активно идет рифмование слов разных частей речи либо разных морфологических форм слов одной части речи: *пуху – наверху* (4,3), *ковру – кенгуру* (4,11), *пугаясь – заяц* (5,8), *садом – надо* (5,7), *лес – залез* (5,10), *задание – заранее* (5,11). Существенно увеличивает количество более сложных рифм примерно с шести лет (хотя доминируют в стихотворениях рифмы однотипные и простые): *посмотри – вну-три* (6,0), *возьмет – напролет, рассветом – об этом, «му-му-му» – не пойму, мая – родная, выпускник – книг* (6,1), *рублей – воробей, десяти – нести, го-ворят – аромат* (6,2), *буквы – клюквы, землянику – нарви-ка* (6,3), *стишо-чек – строчек, жираф – не прав* (6,4), *лакают – язычками, дачу – плачет, клубком – бегом, народ – идет, юг – вокруг* (6,8), *шесть – есть, все – росе, лежат – ежат* (6,9). Начиная с пятилетнего возраста ребенок способен почувствовать и пояснить, где в его стихотворениях точные/неточные риф-мы, например: «*Комок – размок*» – *точная рифма* (5,7). Иногда рифмуется русское и английское слово: *А хомяк-то под диван, И увидел цифру one* (5,7), *Наша rig В норку шмыг!* (6,1).

Наиболее интересные рифмы приблизительные (где совпадают глас-ные и некоторые согласные), однако оригинальные, редко встречающиеся или не встречающиеся в стихотворениях других авторов. Ср. например: *кресло – слезла* (4,11), *блокировки – парольки* (5,11), *с печи – соскочил* (6,0), *шкаф – штанах* (6,3), *смеське – вместе, послушными – подушками* (6,3), *хо-рошо – малышок, солнышко – совушка* (6,4), *держимся – врежемся* (6,7), *ко-нечно – в спешке* (6,8), *из детства – интересно* (6,9), *семь – карусель* (6,9), *кружатся – нужно нам* (6,10).

И наконец, встречаются удачные, но в принципе нечастые в стихот-ворчестве составные рифмы (когда одно слово рифмуется с двумя или даже тремя). *Корона потеряна – ободок одену я* (6,4); *В платьице сердёчко-вом / Пошли на речку мы* (6,5).

Среди типов рифмовки преобладает парная (AABB) – вероятно, та-ковая рифмовка оказывается для ребенка самой простой. Перекрестная (ABAB) и опоясывающая (ABBA) рифмовка встречаются редко, так как рифмующиеся строки располагаются дистантно, что, по-видимому, созда-ет для ребенка некоторую сложность.

2. Вторым компонентом стихосложения, на которое обращает внима-ние Лена, является *ритмическая организация стиха*.

По наблюдениям К.И. Чуковского, первым в творчестве ребен-ка появляется хорей: простой, двусложный метр, который активно

используется в фольклорном творчестве для детей – в колыбельных и др. (Чуковский 2012: 329). Первые стихотворные опыты Лены сложены четырехстопным хореем (ср. *Баю-баюшки-баю...*): *Ласковеночка ласкать, Обнимёнка обнимать!* (2,11). Рифмы могут быть и женскими (ударным является предпоследний слог), и дактилическими (ударный слог – третий с конца строки), но в любом случае имеет место четырехстопный хорей: *Ой ты, обнимяченька, Ой ты, приласкаченька,.. Ручки – обнимачки, Ручки – приласкачки* (3,0).

В трехлетнем возрасте наговаривается первый «белый стих» (рифма отсутствует, но соблюдается стихотворный размер): *Ты милая, ты милая, Хорошая и нежная, Ты мамочка, мамулечка, Ты мамочка – ласкяночка* (3,3) – первый ямб, так же, как и хорей, относящийся к двусложному метрам. В целом же «белые стихи» раннего возраста (их в целом немного, преобладают стихи рифмованные) создаются на основе хорей: *Первый одуванчик самый Расцвел передо мной. Фиолетовый он был, Красный и оранжевый. Одуванчик был волшебный...* (4,3) и ямба: *И первый одуванушка Расцвел передо мной...* (4,3). Однако в стихах с рифмами и без них пока доминирует хорей.

Примерно в пяти-шестилетнем возрасте, по наблюдениям К. И. Чуковского, «ритмы начинают заметно хромать, потому что к этому времени ребенок утрачивает моторное ощущение стиха, и его импровизации выражают уже не экстаз, а чаще всего рассуждение, раздумье» (Чуковский 2012: 329). Действительно, четкость метрического рисунка сохраняется в наших примерах не всегда (хотя имеется и немало метрически выдержанных стихов); нередко метрическая основа в целом есть, но в ней появляются лишние/отсутствующие слоги: *Ах, как быстро пролетело лето, Вот уже и августа конец, Все преобразилось ярким, ярким цветом, Прячется в гнездышко маленький птенец* (5,8) (хореическая основа), *Как хорошо стояло солнце над рассветом, И хочется мне петь об этом* (6,1) (ямбическая основа); *Летняя Фея На цветной аллее, Фея гуляла, Всех забавляла...* (дактиль+хорей), *Зима не ждет совсем лето, Весна – время года, как комета...* (6,1) (нет определенного ритмического рисунка) и т. п.

В шестилетнем возрасте появляется амфибрахий (в стопе три слога, второй является ударным). Амфибрахий также пока не вполне четкий, имеют место пропуски слогов: *Вернулся домой усталый баран, Дырявый, дырявый его барабан!; Не снимешь слезинку с этой щеки И не дотянешь до ней ты руки...* (6,2), *Принцесса на троне Сидела в короне...* (6,3), *У нас на шкафу собачка сидит, То смотрит на маму, то на кукол глядит...* (6,8), *Чтоб ты была, милой, веселой, счастливой, Веселая радуга смотрит в окошко...* (6,8). Единожды на данный момент отмечается дактиль (в стопе три слога, первый является ударным): *Рада Марселлочка смеське. С мамой мы будем вместе!* (6,4).

3. В исследуемых нами текстах относительно немного *средств художественной выразительности*; объекты речи преподнесены прямо, без

подтекста, все увиденное/представленное сразу же непосредственно проговаривается. Однако ряд художественных приемов наличествует. Прежде всего распространены глагольные олицетворения, как нам представляется, по двум причинам: во-первых, в мире детских стихотворений и сказок «оживают» любые объекты, вещный и природный мир очеловечивается; и во вторых, глаголам русского языка в принципе свойственен такой перенос значения, что отмечает А. М. Пешковским (Пешковский 2001: 79). Все вышеуказанное, безусловно, находит выражение в творчестве ребенка: *Нашу маму, нашу маму Окружили одуваны! ... Одуваны белые Вдруг насторожились ... Одуваны-одуваны Охраняют маму!* (6,5), – *Лесенка-лесенка, О чем твоя песенка? – Я скриплю, я скриплю, Деткам песенки пою...* (6,4), *Веселится и ночнушка* (6,5), *Осень весело играла И детишек забавляла* (6,10). Встречается и обратное явление – приписывание человеку свойств неживого существа: *расцветает детвора* (6,9).

Метафоричность стихосложения ребенка проявляется не только в использовании олицетворений. Метафоры (в том числе и развернутые) есть средство вербализации сравнений, аналогий, позволяющее сформулировать собственные наблюдения: *На пороге осени Зимушка стоит* (3,11), *Меж двух цветочков на газовой плите / Варились вермишельки в темноте* (6,0), *А зимой окутало Все серебро* (6,4), *А весной лучи звенят, приглашают всех ребят* (6,4), *Осень – золотая птица* (6,10). На сравнениях – развернутых метафорах – основаны загадки: *Не для птичек клетка, Называется... Беседка* (6,3).

Сравнение может быть выражено и приложением: *В ноябре на листьях иней-серебро* (6,9). И, наконец, отмечаются формально маркированные союзами сравнения: *Дождевые капельюшки Прыгают, словно лягушки* (5,7), *Сомкнулись, будто пазлы, солнышко и тучка...* (6,4).

Встречается явно книжная лексика: *Все преобразилось ярким, ярким цветом* (6,1). Безусловно, стихотворные тексты невозможны без определений, эпитетов. В шесть лет ребенок способен оценить их «качество» и информативность, например: *Хорошая Белла, добрая Белла – это примитивные прилагательные. Лучше сказать – ласковая, улыбчивая* (6,9).

4. Любопытны композиционные особенности исследуемых текстов. Самые ранние примеры стихотворчества Лены – это выражение эмоций либо эмоциональное название объекта речи: *Я прижмусь к мамусеньке, Ане-Анинюсеньке, Мама-обнимусенька, Мама-прижмусенька...* (3,0). *Милый мамуленочек, Милый обнименочек, Мама обниминочка, Даже приласкиночка, Мамочка-любимочка...* (3,2). Структурного, композиционного членения текста на данном этапе еще нет. Сюжетные стихи возникают в исследуемом случае в 5-6 лет (увеличивается и длина текстов – до 20 и иногда более строк); тексты в целом посвящены описанию события: «некто выполняет определенные действия». Наряду со стихотворениями-рассказами появляются стихотворения-песни (они сопровождают игровую деятельность, когда ребенок изображает определенное творческое мероприятие

– концерт, утренник – и сочиняет выступления «от лица» участников). Песенный жанр предполагает повторы, например, анафорические: *Наше детство, Мы погремушками гремим, Наше детство Мы никогда не удалим...* (5,7). *Летняя полянка, травка зеленеет. Летнюю полянку солнышко согреет. Летняя полянка, летом хорошо! Летняя полянка, рад малышок!..* (6,4). В ряде случаев стихотворения пропеваются, а значит, имеются рефрены и припевы. Единичны стихотворения-рассуждения: *Чтоб на компьютеры не лезть, Чтоб за компьютер мне не сесть, Надо ставить блокировки И, конечно же, парольки!* (5,11).

Итак, приведенные по хронологии примеры показывают появление, усложнение и развитие важнейших аспектов детского стихосложения: рифмы и ритма, композиции, художественных средств. Как можно заметить, меняется степень спонтанности/намеренности стихосложения (спонтанная языковая игра – намеренное сопровождение игровых действий – стремление написать стихотворение с определенной темой и сюжетом).

.....

Литература

Грехова И. П. Стихосложение как форма развития детской речи: дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М., 2001.

Чуковский К. И. От двух до пяти. М., 2012.

КНИГА О ДЕТЯХ. КНИГА ДЛЯ ДЕТЕЙ

О. В. Астафьева

Санкт-Петербург, Россия

astafie@mail.ru

Путь, истина и жизнь: символика пути в сказке-были М. Пришвина «Кладовая солнца»

«Кладовая солнца» М. Пришвина победила на конкурсе на лучшую книгу для детей, который был объявлен ДЕТГИЗом в 1945 году, за полвека была многократно переиздана и даже включена в школьную программу: все это свидетельствует о том, что официальная советская педагогика не видела в этом произведении ничего идеологически чуждого и вредного. Потому наши размышления о христианском контексте символических образов сказки-были на первый взгляд могут показаться неожиданными и даже сомнительными. Но – только на первый взгляд. Обращение к истокам творчества писателя, формировавшегося в эпоху символизма, на фоне неослабевающих религиозно-философских исканий, а также к дневниковым записям Пришвина не просто развеивает эти сомнения, но делает наши наблюдения оправданными и актуальными.

Актуальность подобных наблюдений связана с проблемой возрастной рецепции детской литературы, с тем, что принято обозначать понятием «двуадресность». И дело не только в том, что детская книга, прежде чем она попадет в руки ребенку – должна понравиться взрослому. Давно известно, что хорошая детская книжка – «на вырост», образы, глубоко затронувшие детское восприятие, будут переосмыслены, если у читателя появится потребность ее перечитать – и даже перечитывать. Глубина содержания может открываться – не сразу. Важно, чтобы это открытие произошло.

Историю о том, как ребята ходили за клюквой, вполне можно было бы интерпретировать как рассказ. Именно так она и была обозначена в дневниках в начале работы над произведением, предназначенным для конкурса ДЕТГИЗа. Дневниковые записи демонстрируют, как в процессе работы рассказ «Весенняя клюква» превращается в повесть «Дружные ребята», которая трансформируется в сказку «Кладовая солнца». Датировка записей свидетельствует, что происходит эта трансформация в атмосфере, соединившей переживание победы и пасхальную радость: в 1945 г. Пасху

праздновали 6 мая¹. В окончательном варианте текста «Кладовой солнца» оксюморонное жанровое определение «сказка-быль» введено в композицию. Указание на сказочную природу выводит рассказ о детях, заблудившихся на болоте, на иной уровень обобщения. Реальный пласт повествования о походе за сладкой клюквой советских детей, осиротевших в годы войны, просвечивает сказочными испытаниями, выпавшими на долю братца и сестрицы, и обернется философской притчей о соотношении мужского и женского, природного и человеческого. Не случайно в композиционном центре оказывается противопоставление двух зверей – волка и собаки, у каждого из которых есть своя «правда». Правда волка – правда борьбы за выживание, борьбы за себя против другого; суровый закон природы, тот самый, который так ярко иллюстрирует судьба двух деревьев, растущих вместе и мучающих друг друга в борьбе за существование. «Правда» собаки – правда борьбы за любовь. Та правда, что перешепнул ей хозяин Антипыч. И шире – «весь человек в древнем прошлом его».

Балагурство Антипыча, рассуждающего о правде в ситуации отнюдь не пафосной (его просят «по правде» сказать, сколько ему лет), не исключает ни серьезности вопроса, ни евангельских ассоциаций. «По правде, – отвечал старик, – я вам скажу, если вы вперед скажете мне, что есть правда, какая она, где живет и как ее найти».

Антипыч правду знает, но уверен: искать ее надо самому. А чтобы правда не умерла вместе с ним, если собеседники не успеют найти ее, – обещает перешепнуть ее перед смертью своей собаке.

«Что есть правда?» – то, что этот вопрос синонимичен другому вопросу, тому, который задает Пилат Христу, не вызывает сомнения. И не только потому, что сказка создается в пасхальной атмосфере. Становление творческой индивидуальности Пришвина совпадает с напряженными религиозно-философскими исканиями начала XX века. Понятие истины – в центре трудов многих русских философов, духовно близких Пришвину, от «Столпа и утверждения истины» П. Флоренского 1914 г. до труда Н. Бердяева «Истина и откровение», вышедшего в 1946–1947 г., почти одновременно с «Кладовой солнца». Русская философия представляет познание истины не в логических формулах и понятиях, не как интеллектуальное усилие, но прежде всего как духовный труд и путь становления. Это представление соотносится с евангельским утверждением Христа, соединившего путь,

¹ Дневники Пришвина – уникальное художественное явление и бесценный документ эпохи. Писатель вел их на протяжении полувека, с 1905 г., бережно хранил, не предполагая публикации записей, на которые, по собственному признанию, тратил главные писательские силы. Отдельные фрагменты были опубликованы уже при жизни Пришвина, дневниковые записи составляют два тома из восьми наиболее полного собрания сочинений 1982–1986 гг.). Однако публикация полного текста дневников, в которых Пришвин предстает оригинальным религиозным мыслителем, и дает бескомпромиссный анализ советской действительности, началась только после отмены цензуры, в 1991 г. В настоящее время они доступны в электронном формате. Для удобства обращения в тексте мы указываем точную дату интересующей нас записи.

истину и жизнь. Исследователи философских взглядов Пришвина обращаются прежде всего к его дневникам, которые писатель вел на протяжении полувека. Дневник сохранил устремленность писателя к полноте и цельности бытия, разрушенным войнами и революцией, размышления о путях и тупиках истории страны, о природе человека, о тайнах и механизмах творчества, о мужском и женском, о поиске истины и Бога. Эти размышления, порой пространные, порой афористичные, иногда дословно совпадающие с будущей сказкой, иногда – лишь намечающие ее образы, помогают нам представить контекст духовных исканий писателя, в котором зарождается и созревает замысел «Кладовой солнца».

Одно из наблюдений над соотношением философского и художественного в творчестве кажется нам особенно знаменательным. Это запись от 29 октября 1944 года. Ту часть эпилога «Войны и мира», в которой Толстой формулирует свое представление о философии истории, Пришвин признает художественной неудачей: «Автор в эпилоге взял и вытащил всем напоказ пружинку, приводившую в движение художника, и читатель дивится, как могла такая жалкая пружинка приводить в движение такую чудесную жизнь». Но – отвергая прямое выражение своей философской позиции в произведении – Пришвин не отрицает необходимости этой самой философской и нравственной позиции как основы художественной удачи: «Вот к чему и сказал мудрец: «Бойся философии», то есть бойся думать без участия сердца. И хорошо сказано, что «бойся», – это значит: думать надо, думай, но бойся».

В дневниках Пришвин-мыслитель «думает», ищет истину и смысл жизни, а разразившаяся война делает эти поиски особенно острыми и актуальными. Приведем несколько цитат из дневников военных лет, очевидно созвучных проблематике «Кладовой солнца».

«Наступает страшное время, надо собираться на борьбу самую грубую за жизнь и самую тонкую – за смысл ее», – запишет Пришвин 7 октября 1941 года. А 22 октября, в продолжение этих размышлений, горько констатирует: «Но какая может быть надежда на то, что проповедь любви найдет себе место во время войны?». Для Пришвина несомненно: смысл жизни человеческой – любовь, и он – проповедник этой истины. И хотя его могли попрекать «олимпийским спокойствием», уходом от страданий в мир гармоничной природы – писатель так формулирует свой путь: «Путь этот не на Олимп, подальше от страдающих людей, а к самому человеческому сердцу. Если я пишу о том, чтобы мне найти «покой», то это потому, что я уверен в своем высшем долге сказать людям новое слово о любви, никак не в смысле «счастья», а о любви, как о силе, преодолевающей страдание» (25 февраля 1942). А 27 июля 1942 года он пророчески утверждает: «Время требует от писателя прославления вражды, возбуждения ненависти к врагам. А мы в это время поставили себе задачу сказать о любви... И мы уверены в том и знаем, что наше время придет, как все знают, что рано ли, поздно ли война кончится». Выполнение этой «задачи», «сказать о любви» в атмосфере

вражды и ненависти, требовало предельного мужества. 17 апреля 1944 г., фиксируя в дневнике «переживания в Великую субботу», Пришвин пишет о своем предназначении так: «И когда я падаю как несостоятельный, чувствуя невозможность своими такими силами держать руль жизни в руках, то у меня остаются еще два пути жизни: один путь – презрение и ненависть к людям, другой – собирание маленьких, таких же, как и я, людей во имя Божие и восстановление всего человека с его растениями и животными по плану того, каким он некогда был». В этом фрагменте уже присутствует формула – «весь человек», «весь человек в древнем прошлом его». Она будет использована в «Кладовой солнца» и наряду с образом пути и распутия составит основу символического пласта сказки о животворящей силе любви. Как мы уже отмечали, Пришвин напишет свою сказку-быль через год, в атмосфере победной радости, совпавшей в 1945 г. с радостью пасхальной: знаменательно, что и в процитированной нами дневниковой записи 1942 г. вера в любовь и неизбежность победы были соотнесены.

В «Кладовой солнца» философские размышления Пришвина о том, что истина подвижна, что искать ее каждый должен сам, что на этом пути не избежать ошибок и искушений, но покаяние открывает нам великую истину о любви как вековой правде и смысле жизни, – обретают форму сюжетных коллизий и значимых композиционных решений.

Писатель отправляет героев из мира человеческого, из деревни, в путь – в мир природный, в лес и на болото, где, как считают в народе, черти водятся. Важно, что героями у Пришвина станут мальчик и девочка. Сказочные братец и сестрица, философски-притчевые мужчина и женщина. Как часто бывает в сказке, герои оказываются на распутие – в прямом и переносном смысле. У Лежачего камня им предстоит сделать символический выбор между путем торным и узким, традиционно – путем в ад или на небеса. Но у Пришвина он представлен иначе. Речь не о соблазне и праведности, а о мужском и женском выборе жизненной стратегии. Женщина, чье предназначение – порождать и хранить жизнь (не случайно Настя сравнивается с курочкой), выберет путь безопасный и надежный, проверенный опытом. Мужчина готов рискнуть ради того, чтобы быстрее достичь заветной палестинки, доверяя совету отца и указанию компаса. Каждый по-своему прав, по замыслу автора обе тропы, пусть и разными путями, приводят к единой цели и дальше уже не расходятся. Беда случается с детьми только тогда, когда они изменяют выбранному пути. И в том, что заставило каждого сойти с верной тропы, тоже видна закономерность. Митраша попадает в Слепую елань из-за самонадеянности и безрассудства, но это обратная сторона типично мужских свойств: веры в свои силы и готовности к риску во имя достижения цели. Настя сошла с тропы из-за жадности, что тоже является обратной стороной типично женского качества: хозяйственности, бережливости. Вина героев оказывается иной гранью их достоинств. Дети, стараясь доказать свою правоту, настоять на своем, разными путями стремились к палестинке, но оказавшись на ней без друга, не смогли бы воспользоваться

своими преимуществами. Окажись там раньше Митраша, ему, голодному, некуда было бы собирать ягоды. Еда, которую взяла с собой Настя, теперь завалена клюквой, но девочка не может вернуться домой: она беспомощна и беззащитна без Митраши. Так сюжетной коллизией, порожденной «сердечной думой» о единстве мужского и женского, писатель убеждает нас: только вместе брат и сестра неуязвимы, один другого удержал бы от опасного шага и помог бы в беде.

Дети выбирают свой путь, чтобы на нем, пройдя через испытание (или искушение?), признание своих ошибок (или покаяние?) – открыть великую истину о любви как смысле человеческой жизни. В сюжете хранителем этой истины станет собака, которой Антипыч «перешепнул свою правду». Ей и доверит Пришвин воссоединение детей. Истина у писателя явлена не в слове – а в деянии. Настя, чуть не потерявшая человеческий облик от жадности, увидев Травку, тут же захочет накормить ее. А щедрость вознаграждается непредсказуемо и сторицей: начав для нового хозяина-хозяйки гон зайца, собака встретит Митрашу и поможет ему выбраться из болота. Мальчик, как и Настя, осознает и искупает свою вину. Попав в елань из-за самонадеянности и безрассудства, теперь он все рассчитал, и в расчетах его была не только мысль о том, как спасти себя, опираясь на силу собаки, но боязнь погубить свою спасительницу.

Так путь за клюквой к заветной палестинке, красной, как кровь, тропа испытаний и искушений, «тропа человеческая» приводит детей к встрече с собакой, которой человек доверил свою «правду». «Не пора ли сказать теперь уж, как мы сами думаем о загадочных словах нашего старого лесника Антипыча, когда он обещал нам перешепнуть свою правду собаке, если мы сами его не застанем живым? Мы думаем, Антипыч не совсем в шутку об этом сказал. Очень может быть, тот Антипыч, как Травка его понимает, или, по-нашему, весь человек в древнем прошлом его, перешепнул своему другу собаке какую-то свою большую человеческую правду, и мы думаем: эта правда есть правда вековой суровой борьбы людей за любовь». Не скрывая пафоса, прямо сформулирует Пришвин в финале свое понимание истины: смысл человеческой жизни – в любви, а за любовь надо бороться. И это – суровая борьба с собой – за другого, противоположная звериной правде борьбы с другим – за себя. (Как видим, и Пришвин не избежал искушения, за которое упрекал Толстого.)

Думается, христианская основа сюжета и образов не лежит на поверхности, а составляет глубинный смысл сказки – не только потому, что в атеистическом государстве неуместна религиозная пропаганда. Не зря старик Антипыч, в образе которого немало автобиографических черт, отправлял вопрошавших о правде – в самостоятельный путь. Истину каждый должен искать сам. Так и Пришвин отправляет читателя в самостоятельный путь за сокровенным смыслом своего рассказа. Но он расставляет для читателя вехи-подсказки: образы-символы. В христианской традиции знание о высших истинах заключено в символах, ибо нет иного способа выразить

бесконечное – в конечном, духовное – в материальном. Но и в светском искусстве символические образы играют важную роль. Символами признают те образы, в которых сущность просвечивает сквозь явление, эмоциональная энергия и ассоциативное поле которых указывают на наличие сокровенного смысла. Пришвин пишет об этом в дневнике 29 июля 1944 г.: «Символ – это указательный палец образа в сторону смысла. Искусство художника состоит в том, чтобы образ сам своей рукой указывал, а не художник подставлял бы свой палец. Настоящему художнику незачем об этом заботиться: живой образ непременно родится со своими ногами, чтобы странствовать по свету, и со своими руками, чтобы указывать путь». Символы в сказке многочисленны и разнообразны. Некоторые – универсальны, и их духовная составляющая очевидна. Таковы символы пути и света, его сопровождающего. Дети выходят затемно, дружно, в единении с природой приветствуют рассвет, но в момент их ссоры солнце затмевает серая хмарь. Блуждание в сумрачном лесу, утрата «правого пути во тьме долины» вызывает однозначные литературные ассоциации. Равно как и время действия сказки. Пришвин отправит героев в лес за клюквой не осенью, а весной – не только потому, что весенняя клюква – сладка. Время действия, как и у Данте, соотнесено с пасхальной атмосферой, борьбой тепла и холода, света и тьмы в природе, с тем временем, когда солнце стоит в созвездии Овна, напоминая о великой жертве и воскресении. Использует Пришвин и цифровую символику: сказка разделена на 12 глав, и на те, что кратны 3, приходится основная философская нагрузка.

А вот имена персонажей, Анастасия и Дмитрий, в которых тоже заложена идея возрождения, функционируют иначе. Их символизм ненавязчив: уменьшительно-ласкательная форма имени Настенька – скрывает греческий корень «анастас» – воскресший, и в Митраше не сразу угадаешь Деметрия, посвященного Деметре, богине природных сил, ежегодно воскресающих весной. Заметим, что детей-сирот, в годы войны бывших соседями Пришвина и ставших прототипами героев «Кладовой», звали Соня и Боря. Эти имена тоже можно было бы интерпретировать как говорящие, но их смысловая нагрузка была бы очевидно иной. Знаком-подсказкой станут и топографические ориентиры, вроде «палестинки» и «Блудова болота», где героев ждут если не черти, то уж точно заблуждения и искушения. И вновь христианские ассоциации намеренно то ли затуманены, то ли лукаво обозначены: примечанием о том, что «палестинкой называют в народе какое-нибудь отменно приятное местечко в лесу», а вовсе не землю обетованную, и напоминанием, что «многие до сих пор только и знают об этих великих кладовых солнца, что в них будто бы черти живут».

Да и сам образ «кладовой солнца», вынесенный в заглавие, явно символический, он тоже имеет религиозный контекст и связан с идеей смерти-возрождения. То, как объясняет Пришвин читателям процесс образования торфа, не позволит воспринимать заглавие однозначно: кладовая солнца – это не только торф, но вся природа, питаемая живительными

лучами. Она пронизана духовной энергией, любовью не присваивающей, но отдающей. «Да, вот именно так и есть, что горячее солнце было матерью каждой травинки, каждого цветочка, каждого болотного кустика и ягодки. Всем им солнце отдавало свое тепло, и они, умирая, разлагаясь, в удобрении передавали его, как наследство, другим растениям, кустикам, ягодкам, цветам и травинкам. Но в болотах вода не дает родителям-растениям передать все свое добро детям. Тысячи лет это добро под водой сохраняется, болото становится кладовой солнца, и потом вся эта кладовая солнца как торф достается человеку от солнца в наследство». В природе – все тянется вверх, к солнцу, которое щедро дарит свое тепло и свет всем созданным. И смерть в природе не напрасна: умирая, растения отдают солнечную энергию другим поколениям, а если этот процесс нарушается, то мудрый хозяин природы, человек, сумеет и эту энергию смерти вновь претворить в тепло и свет во благо людям.

Насколько доступна эта философская глубина юному читателю? Вопрос сложный, и даже диагностика читательского восприятия в силу возрастных причин не даст исчерпывающей и достоверной картины. Важно, что она в тексте есть, и образы, порожденные глубоким религиозным чувством, вызывают у детей живой эмоциональный отклик. Возможно, восприятие «Кладовой» проходит путь, аналогичный пути ее создания. Мы уже отмечали, что параллельно с поиском названия шло усложнение жанровой природы: рассказ «Весенняя клюква», повесть «Дружные ребята», сказка «Кладовая солнца». Сначала она и воспринимается как увлекательный рассказ о походе за клюквой, потом – как поучительная повесть об испытаниях характера и торжестве дружбы, и наконец – как мудрая сказка о смысле жизни, освященной любовью.

К. Льюис, другой автор сказок, пронизанных христианскими идеями, целительность которых он тоже с особой остротой осознал во время войны, вкладывает в уста Аслана знаменательные слова. Лев советует героям, полюбившим его в мире Нарнии, учиться узнавать его – и под другим именем. Обретенные в сказочном нарнийском мире опыт сострадания и готовность к жертве, ответственность за нравственный выбор становятся частью духовного опыта ребенка и помогают открывать истины религиозные. Посвящая первую из будущих «Хроник Нарнии» своей крестнице Люси Барфилд, Льюис не очень сокрушается о том, что девочки быстро вырастают из возраста, когда читают детские книжки. Он уверен, что его адресат дорастет до того времени, когда снова начинают читать сказки – своим детям. И уже вместе с ними проходят путь не только увлекательных приключений, но и важных духовных открытий.

О том же, о «двуадресности» своей книги, пишет и Пришвин, предвзярая первые издания «Кладовой солнца» рассуждениями о жанре сказки: «Когда я задумал свою «Кладовую солнца», я именно задался целью написать современную сказку, без старинных традиционных Иванов-царевичей, но с тем же оптимистическим сказочным содержанием

настоящего дня. И хотя она была написана для детей, но я надеялся, что, как настоящая сказка, по моему определению, связывающая людей и поколения, она написана и для ребенка, живущего в душе взрослого человека, для которого через творческие усилия все в будущем, и непременно это будущее с хорошим концом». (Пришвин 1948: 40).

Литература

Пришвин М. М. Дневники 1905–1954 гг. // Пришвин М. М. Собрание сочинений в 8 т. Т. 8. М., 1986 г.). Код доступа: [<http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/dnevnik/1905-1954-8tom1986/.htm>] (Дата обращения: 21.12.2017).

Пришвин М. М. Дневники 1905–1947 гг. (Публикации 1991–2013 гг.) Код доступа: [<http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/dnevnik/dnevnik-otdelno/.htm>]. (Дата обращения: 21.12.2017).

Пришвин М. М. Кладовая солнца: Код доступа: [<http://prishvin.lit-info.ru/prishvin/proza/godnaya-zemlya/kladovaya-solnca.htm>]. (Дата обращения: 21.12.2017).

Пришвин М.М. Мои тетрадки. М.-Л., 1948.

Т. А. Воскобойникова

Санкт-Петербург, Россия

voskoboinikova-t@mail.ru

Особенности понимания лексики стихотворного текста русскоязычными и иноязычными младшими школьниками

Для современного мегаполиса, как и для России в целом, характерны миграционные процессы, которые меняют этнокультурный облик городов и регионов. Миграция населения, в том числе из бывших советских республик, приводит к обострению вопросов, связанных с передачей информации и взаимопониманием, особенно в крупных городах страны. Дети из Азербайджана, Таджикистана, Узбекистана, для которых русский язык не является родным, оказываются в классах с русскими детьми. Дети мигрантов изучают русский язык в школах, погружаясь в русскоязычную среду, но при этом они овладевают языком спонтанно, общаясь со сверстниками, учителями. Они вынуждены учиться по тем же учебникам, что и русские дети, к ним предъявляются те же требования. Дети-инофоны испытывают трудности в усвоении знаний не только на уроках русского языка, но и на остальных учебных предметах, что может привести к психологическим и социальным проблемам. Поэтому очень важно помочь иноязычным детям младшего школьного возраста овладеть русским языком, не создавая при этом препятствий для лингвистического и речевого развития русскоязычных школьников.

Исследования, посвященные проблеме овладения русским языком детьми-инофонами, проводились С. Н. Цейтлин, А. А. Залевской, И. П. Лысаковой, Г. Н. Чиршевой и другими учеными, однако целостная система обучения русскому языку детей мигрантов в классах с полиэтническим составом пока еще не создана.

В настоящее время иноязычные дети в школах Санкт-Петербурга составляют не менее 10% от общего количества учащихся (точная статистика по городу отсутствует). Учащиеся-инофоны чаще всего плохо читают, их словарный запас ограничен, они не знают переносных значений слов, не могут пересказать текст, не обладают общеучебными умениями в силу слабого владения русским языком. Отметим, что русскоязычные ученики, объемом лексикона которых также может быть не достаточно обширным, тоже могут испытывать сложности при определении значений слов.

В рамках исследования проблемы развития лексикона младших школьников в классах с полиэтническим составом был проведен пилотный эксперимент с целью выявления особенностей восприятия и понимания русскоязычными детьми и инофонами значения слов в художественном тексте. Эксперимент проводился в гимназии № 171 Центрального района и в школе № 259 Адмиралтейского района. В эксперименте участвовали учащиеся 3–4 классов. Количественный состав групп: русскоязычные школьники – 55 человек (1-я группа), дети-инофоны – 31 человек (2-я группа).

У детей русскоязычной группы отмечался относительно высокий уровень развития речевых навыков. Эти младшие школьники могут самостоятельно составить несложный рассказ по картинке или на заданную тему, пересказать простой текст, рассказать об интересных событиях. Во вторую группу вошли иноязычные дети с ограниченным речевым опытом в русском языке.

В качестве стимульного материала было выбрано стихотворение С.Есенина «Сыплет черемуха снегом», которое изучается и в отрывках, и полностью на уроках литературного чтения по программам основных действующих в настоящее время учебно-методических комплексов:

Сыплет черемуха снегом,
Зелень в цвету и росе.
В поле, склоняясь к побегам,
Ходят грачи в полосе.

Радугой тайные вести
Светятся в душу мою.
Думаю я о невесте,
Только о ней лишь пою.

Никнут шелковые травы,
Пахнет смолистой сосной.
Ой вы, луга и дубравы, –
Я одурманен весной.

Сыпь ты, черемуха, снегом,
Пойте вы, птицы, в лесу.
По полю зыбистым бегом
Пеной я цвет разнесу.

Младшим школьникам предлагалось самостоятельно прочитать полный текст стихотворения и выполнить следующие задания: 1) «Объясни значение слов (*сыплет, никнут, дубравы, птицы*) и словосочетаний (*грачи в полосе, зыбистым бегом*), выбери образец объяснения. Ответ запиши.

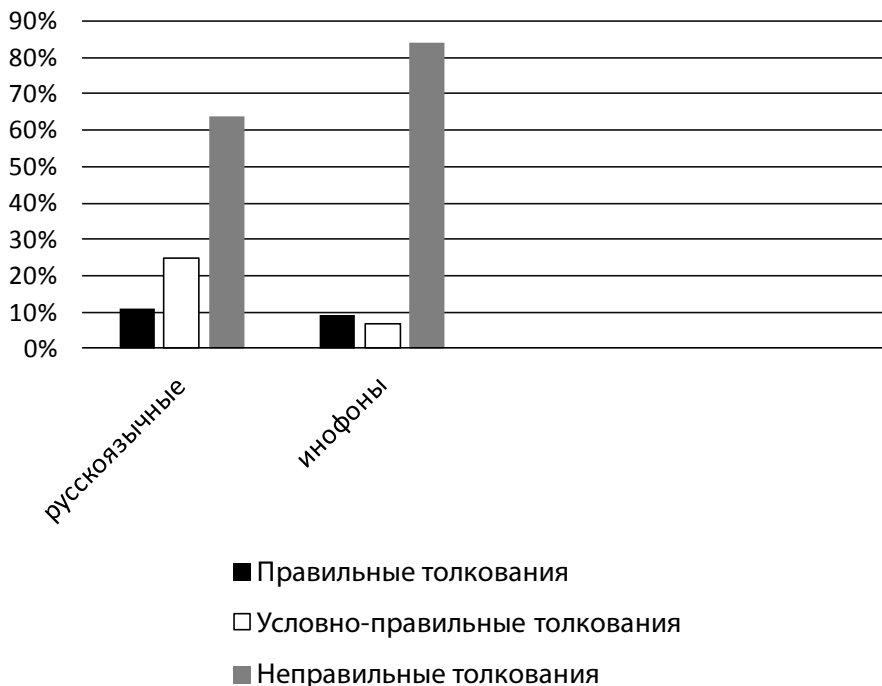
Образец: бежать – быстро двигаться; бежать – мчаться»; 2) «Подчеркни в тексте стихотворения слова или словосочетания, значение которых тебе трудно объяснить».

В результате эксперимента были получены толкования 190 слов и 93 словосочетаний в группе русскоязычных учащихся, 92 слов и 55 словосочетаний в группе иноязычных младших школьников.

Иноязычные дети задание выполняли медленно, обращались к учителю за объяснениями, многие отказывались от ответа. Русскоязычные дети испытывали затруднения при толковании словосочетаний, но к учителю за разъяснениями обращались реже.

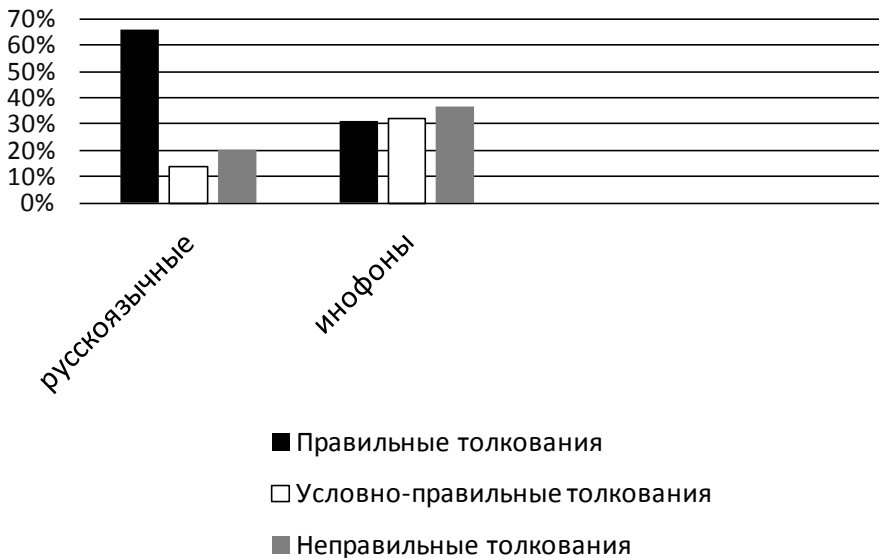
При интерпретации результатов мы пользовались предложенной М. Б. Елисеевой классификацией, выделяя правильные толкования (соответствующие нормативным словарным), условно правильные (правильно назван один или несколько ядерных элементов значения слова), неправильные. Диаграмма 1 показывает процентное соотношение толкований словосочетаний русскоязычными и иноязычными младшими школьниками.

Диаграмма 1.



Среди правильных и условно правильных толкований словосочетаний у детей двух групп встречаются следующие варианты: «грачи в полосе» – *грачи (птицы) в поле, грачи ходят на территории поля, «зыбким бегом» – неровный бег, быстрый и медленный бег.* Неправильные толкования: у детей 1 группы: *грачи выстроились в полосу и ходят стаей; грачи на полосе для взлета, «зыбким бегом» – значит забыть обо всем.* Дети 2 группы давали такие ответы: *грачи в клетке, птицы (грачи) в полоску; бег зыбкий; зыбкий бег – это хороший голос; бег по зыбе.* Процентное соотношение толкования слов по соотношенности с нормативным значением отражено в Диаграмме 2.

Диаграмма 2.



Правильные толкования у русскоязычных детей и инофонов совпадают: «птахи» – *маленькие птицы, пташки, «дубравы» – лес, в котором много дубов, дубовая роща, «никнут» – наклоняются к земле, сгибаются, «сыплет» – засыпает, падает.*

Условно правильные: «птахи» – *ранние птички, «дубравы» – поляна, на которой есть дубы, «никнут» – вянут, «сыплет» – скидывает (1 группа); «птахи» – крошечные птицы, «сыплет» – что-то идет с неба.*

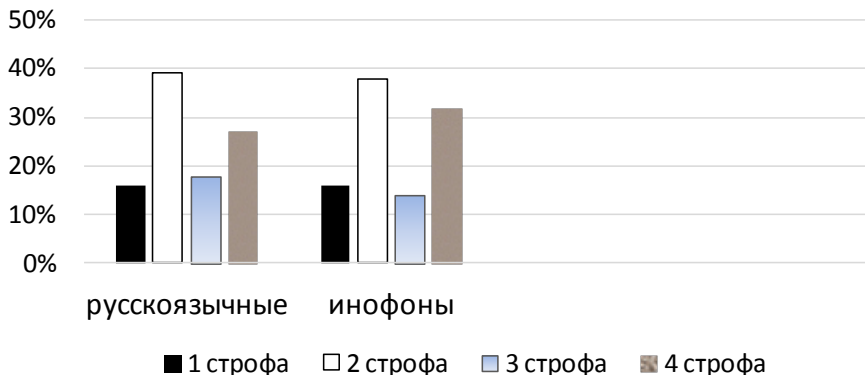
Среди неправильных толкований в 1 группе встречаются такие: «дубравы» – *травы, холмы, «никнут» – цветут, проникают в никуда, прячутся в толпу, вникают, во 2 группе: «дубравы» – луга, «птахи» – песни, «никнут» – понимают, «сыплет» – покрывается сытью, светит.*

Некоторые русскоязычные дети не смогли дать толкования словам и словосочетаниям, отказывались отвечать: 14% учащихся не объяснили

значения слов и 15% – значения словосочетаний; в группе иноязычных школьников – 26% и 11% соответственно.

Мы подсчитали для каждой строфы количество слов и словосочетаний, исключая выбранные для эксперимента, которые дети подчеркнули, как трудные для толкования (Диаграмма 3).

Диаграмма 3.



Из диаграмм видно, что детям-инофонам почти в два раза сложнее воспринимать текст стихотворения, так как значения многих слов им неизвестны. Количество условно правильных толкований у детей 1 и 2 группы почти равное, но при этом иноязычные школьники чаще не записывали своих ответов. Русскоязычные дети записывали ответы, опираясь на знание переносного значения, на словообразовательные ассоциации, учитывали контекст. Иноязычные школьники, у которых словарный запас меньше, объясняли значение слова через близкое по звучанию слово или через действие предмета, не связанное с данным по значению. Дети-инофоны и русскоязычные школьники подчеркнули почти равное количество слов, трудных для толкования.

На основе анализа результатов эксперимента можно сделать вывод о необходимости проведения систематической работы по обогащению словаря, уточнению значения слов на уроках в начальной школе. Эксперимент подтвердил необходимость создания учебного комплексного словаря, который может использоваться в полиэтнических классах. Подобный словарь будет способствовать более эффективному усвоению лексики русского языка и развитию лексикона иноязычных и русскоязычных младших школьников.

Литература

Елисеева М. Б. Толкования значений слов детьми при условии правильного понимания семантического ядра слова // Ребенок в современном мире. Мир ребенка и его язык: Междунар. конф. (19–24 апреля 1993). СПб., 1993.

В. С. Зубарева

Санкт-Петербург, Россия

victoria.zoubareva@gmail.com

Автобиографические произведения о школе: проблема жанра

В настоящее время все чаще появляются произведения, находящиеся на границе non-fiction и художественной литературы, при этом ясно, что одновременно идут процессы формирования каких-то новых гибридных жанров и изменения характеристик жанров уже существующих. Любой жанр «формируется конвенциями отношений с адресатом, которые принимает на себя пишущий в данном произведении» (Зализняк Анна 2010: 168).

Попробуем рассмотреть с этой точки зрения автобиографические педагогические произведения, которые в целом вписываются в рамки более широкого явления «профессиональной прозы». Книги о своей профессиональной деятельности пишут врачи (Д. Правдин «Дневник районного хирурга»), священники (А. Демьяненко «В круге света. Записки сельского батюшки»), охотники (Е. Самойлов «Рассказы забайкальского охотника»), ученые (С. Устинов «Записки эколога»). Автобиографические произведения педагогов широко известны, сразу вспоминаются имена А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, В. Ф. Шаталова, Е. И. Ильина, С. Н. Лысенковой.

Книга о начальной школе **«Здравствуйте, дети!» Ш. А. Амонашвили** впервые была опубликована более тридцати лет назад, но не потеряла своей актуальности. Очевидно, что автор создал нечто большее, чем «пособие для учителя», однако точно определить жанр произведения представляется затруднительным. А. В. Петровский неслучайно в предисловии назвал книгу Ш. А. Амонашвили «педагогической симфонией».

Нам представляется, что «Здравствуйте, дети!» имеет явно выраженное художественное начало. В книге говорится, что она создавалась на основе огромного количества дневниковых записей, то есть имел место отбор материала в соответствии с авторским замыслом. Книга Ш. А. Амонашвили отличается четкой композицией: произведение построено как система «открытых уроков», главы посвящены пяти главным дням школьного года «нулевиков». Сложно утверждать, что произведение строго документально, что «учитель Шалва» абсолютно идентичен автору.

На первых страницах учитель рассматривает фотографии своих будущих учеников и мысленно с ними разговаривает, так драматург перечисляет действующих лиц своей пьесы. Весь последующий текст – первый год школьной жизни этих малышей, которые являются не абстрактными носителями определенных качеств, не обезличенными объектами педагогического воздействия, а полноценными героями книги, читателю интересно следить за их школьной и внешкольной повседневной жизнью.

Тексту Ш. А. Амонашвили присуща внутренняя интертекстуальность, в нем сосуществуют четыре линии повествования (что явно много для документальной литературы): во-первых, описание происходящего в школе; затем, мысленное обращение учителя к детям: «Вы любите играть, дети?... Так? Правильно я вас понял? Ну что же, тогда давайте сделаем все по-другому: мы все друзья; вы – мои сотрудники, серьезные, взрослые люди; я же – давайте я останусь педагогом, только рассеянным, забывчивым, вы не спускайте с меня глаз, будьте начеку...» (Амонашвили 1983: 60). Следующий, «интерактивный пласт» – разговор с читателем: «Больше всего я боюсь детской жесточенности... Давайте разберемся: воспитание ли это через коллектив или унижение ребенка посредством коллектива?» (Амонашвили 1983: 81), и наконец – автокоммуникация («заповеди» учителя – его правила на будущее). В тексте нет художественно значимой смены точек зрения, но есть прагматически обусловленная смена адресата, которая делает текст многомерным, поднимает его до уровня литературного произведения.

«Здравствуйте, дети!» условно можно назвать автобиографической книгой, поскольку автор рассказывает об одном учебном годе своей учительской жизни, повествование ведется от первого лица. Представляется, что для самого автора автобиографизм – это не рассказ о себе, а, скорее, художественный прием, позволяющий в живой форме представить читателю новаторскую педагогическую систему. Произведение Ш.А. Амонашвили актуально до сих пор не только благодаря идеям, но и благодаря соединению в одном тексте документального и художественного начал.

В современной автобиографической педагогической прозе субъектом повествования может быть не только профессиональный педагог с большим стажем, но и родитель, как, например, в «Письмах из Коврова» Марины Ивановой, посвященных повседневной жизни мамы особенного ребенка.

На первый взгляд, название книги **Маши Трауб – «Дневник мамы первоклассника»** – полностью отражает содержание. Автор с бесстрастностью автоматической видеокамеры фиксирует повседневность: «9 февраля. Ребенок опять принес домой вшей! Мало того, еще целый день скандалил – уроки делать не буду, ошибку исправлять не буду, читать не буду, вообще ничего не буду» (Трауб 2012: 189–190). Последовательно, день за днем, мама описывает ежедневные родительские хлопоты: поднять вовремя сонного ребенка, встретить из школы, накормить, заставить делать ненавистные (обоим) уроки, сходить на родительское собрание, сдать деньги на ремонт и тихонечко (чтобы не схватили активистки родительского комитета) выскользнуть из класса. Автор, по-видимому, не ставит перед собой задачу показать психологию первоклассника или создать обобщенный образ современной школы, не акцентируется внимание на типе современного учителя и проблеме взаимоотношений между детьми в классе.

Этому произведению присуща одна из основных характеристик жанра личного дневника – «отсутствие единого авторского замысла». В то же время, «Дневник мамы первоклассника», написанный профессиональной

журналисткой, конечно, представляет собой имитацию личного дневника. По замечанию Анны Зализняк, «все, что пишет писатель, — это часть его профессиональной деятельности, любая запись в дневнике — потенциальный “пред-текст”, материал, из которого потом делается “текст”» (Зализняк Анна 2010: 174). Идея «Дневника мамы первоклассника» как художественного произведения, кажется, сводится к идее мамы первоклассника вести дневник.

Характерно, что в таком воплощении книга М. Трауб стала бестселлером, в 2014 году по ней был снят фильм, а когда в школу пошла дочь писательницы, появилась новая книга, «Второй раз в первый класс» (вышла в 2017 году). На Интернет-форумах подавляющее большинство отзывов положительные: «Отличная книга, все как в жизни, я сама мама первоклассника, у нас все было точно так же...».

Можно предположить, что в этом и заключается конвенциональность подобного жанра: произведения выполняют психотерапевтическую функцию. Жизненному опыту читателя в такой системе отношений отводится роль «эталона жизненной правды». Высокий художественный уровень текста был бы в данном случае помехой, он разрушил бы удовольствие узнавания. Думается, что автор это понимает и отмечает все, что могло бы текст усложнить. Автор дневника предстает в одной ипостаси: мамы первоклассника (хотя в семье есть другие дети) – и только, это облегчает для читателя идентификацию себя с героиней.

В то же время, трудно не заметить, что «Дневник...» близок к женскому роману. Образ героини соответствует распространённому гендерному стереотипу: выйдя замуж за любимого человека, женщина должна полностью посвятить себя ребенку. Читательнице «Дневника мамы...» предлагается красивое зеркало: героиня книги работает дома, у нее нет материальных проблем: «загнанная мама» вскользь упоминает о няне сына и домработнице. Книга позволяет читателям, с одной стороны, в очередной раз убедиться, что «богатые тоже плачут», с другой, дарит умиротворяющее понимание того, что для проблем с младшими школьниками нет социальных границ. «Дневник мамы первоклассника» очень тривиален, можно предположить, что в этом и заключается секрет его популярности. Присущая произведениям массовой литературы формульность здесь заменяется типичностью ситуации.

«Дневник мамы первоклассника», безусловно, автобиографичен, однако, в отличие от книги Ш.А. Амонашвили, его автобиографичность ценна своей типичностью. У автора нет педагогических идей, «мама первоклассника» погружена в повседневные хлопоты, прекрасно знакомые каждой женщине, имеющей детей школьного возраста.

Говоря о современной автобиографической педагогической прозе, нельзя не остановиться на творчестве **М. С. Аромштам**. Автор больше двадцати лет преподавал в младшей школе, сейчас пишет книги и является создателем сайта о детском чтении «Папмамбук».

«Как дневник. Рассказы учительницы» представляет собой цикл рассказов от лица учительницы младших классов (вероятно, alter ego автора): это история ее профессионального становления и наиболее яркие моменты из жизни одного выпуска, начиная с подготовительной группы детского сада до перехода в среднюю школу.

Примечательно, что название книги отсылает сразу к двум жанрам: автокоммуникативному дневнику и подразумевающему адресата/читателя рассказу (и как монологическому высказыванию, и как литературному жанру), то есть гибридность текста уже отрефлексирована автором. Оглавление оставляет впечатление жанрового эклектизма: половина названий «рассказов» соотносится с самыми разными жанрами, причем причудливо сочетаясь в одном названии: «Школьный детектив, или Вариации на тему «Доживем до понедельника!», «Диалоги, или Что-то вроде коллективного портрета», «Дело Деда Мороза, или Занавес открывается», «Педагогическая молитва», «Шерсть и когти, или Диалог с самой собой». Создается впечатление, что автор пытается найти в заурядных событиях школьной жизни интригу детективного сюжета, выразить свои чувства в высоком жанре молитвы («Господи, помоги мне быть и учителем, и женщиной. Одновременно, Господи!») и подняться до типологического обобщения. Иными словами, автор стремится преодолеть границу между автодокументальными и художественными текстами, именуя первые вторыми.

Книга М. С. Аромштам автоцентрична, в этой книге о школе удивительно мало детей. Учительница не пытается приукрасить свои чувства по отношению к ученикам: «Они сегодня орали на уроке. Не дети, а звери какие-то» (Аромштам 2014: 13). Необходима дистанция, чтобы, забыв о проблемах с дисциплиной, посмотреть на детей с восхищением и гордостью: «В общем, свет рампы – такой психотерапевтический свет для учителя» (Там же: 52). Этому выводу предшествует эпизод, когда учительница смотрит на выступление учеников и старается запомнить их одухотворенными и прекрасными, потому что «тогда ты его не убьешь. На уроке русского языка... Когда ему придет в голову кукарекнуть... Или Тимур. Ругается матом по поводу и без повода. Но ведь танцует как! У публики дух захватывает. Тоже придется не убивать» (Там же: 51). Учительница мало рассказывает об учениках и практически не упоминает об уроках, ее больше интересует неформальное взаимодействие с детьми. В книге можно проследить «воспитательный процесс»: рассказывание сказок в выпускной группе детского сада, потом театральные постановки (сначала родительские, потом уже детские), и в конце – большая выездная ролевая игра. Получается воспитание без обучения, которое «выносятся за скобки» текста.

Читатель очень немного узнает о внепрофессиональной жизни героини «дневника» (муж и двое детей, вечно недовольные тем, что на них не хватает времени, маленькая зарплата). В начале книги – детские и юношеские воспоминания о травмирующей психику советской педагогике, затем – очерк о поездке в Англию, где героиня, наконец, видит созвучную ей

систему воспитания детей-инвалидов, затем – самостоятельный учительский опыт. «Как дневник» написана о себе как о профессионале, причем остается впечатление, что личность героини не исчерпывается ее профессиональной деятельностью.

«Рассказы учительницы» позволяют любопытствующему читателю заглянуть на «профессиональную кухню» и увидеть, что занимает современных учителей. Книга М. С. Аромштам похожа на цикл этнографических очерков, только объектом исследования являются не обычаи экзотического племени, а повседневная профессиональная жизнь учителя.

Все рассмотренные произведения основываются на личном опыте, все они «автоцентричны», но в каждом «автор присутствует в тексте, выступая от первого лица, не совсем идентичного реальному авторскому, как бы «сдвинутой» авторской личности» (Иванова 2016: 178). Направление и степень этого «сдвига» не вполне произвольны, они зависят от жанра, на который ориентируется автор (причем в заглавии может быть заявлен другой жанр), и, опосредованно, на читательские ожидания. Автобиографические педагогические произведения предполагают, что «первое лицо» – это профессионал, другие стороны его личности или упоминаются вскользь, или остаются за рамками текста. Представляется перспективным в дальнейшем рассматривать подобные произведения не в границах традиционных жанров, а с точки зрения «профессиональной прозы».

Литература

- Амонашвили Ш.А.* Здравствуйте, дети! М., 1983.
Аромштам М.С. Как дневник. Рассказы учительницы. М., 2014.
Зализняк Анна А. Дневник: к определению жанра // Новое литературное обозрение. 2010. № 106. С. 162–180.
Иванова Н. В сторону воображаемого non-fiction (Современный роман в поисках жанра) // Знамя. 2016. № 1. С. 177–180.
Трауб М. Дневник мамы первоклассника. М., 2012.

В. Н. Карпухина

Барнаул, Алтай, Россия
vkarpuhina@yandex.ru

Ирония как основной коммуникативный прием в дискурсе современной детской литературы

Современная детская литература принципиально отказывается от назидательного, дидактического характера дискурса см., например: Десятов, Карпухина 2014; Карпухина 2015)). Одним из наиболее эффективных коммуникативных инструментов детского художественного текста, строящегося чаще всего по принципу infotainment ‘information + entertainment’,

«развлекая, обучать», является ирония. Б. В. Томашевский определяет иронию как «насмешливое употребление слов в противоположном значении» (Томашевский 1983: 238). Подобным же образом И. А. Книгин в современном «Словаре литературоведческих терминов» под термином «ирония» понимает «употребление слова или выражения в смысле, обратном действительному, с осознанной целью открытой насмешки. Ироническое отношение, как правило, предполагает превосходство или снисхождение, скептицизм или насмешку, как бы скрытые, но по сути определяющие собой стиль художественного произведения» (Книгин 2006). Использование иронии в самых разных ситуациях в детской литературе чаще всего манипулятивно: ирония позволяет завоевать доверие даже самого скептического настроенного юного читателя, она работает на создание «общего» коммуникативного пространства автора текста и аудитории, создавая иллюзию их некоторого совместного превосходства над персонажами или ситуацией, в которую персонажи попадают. Дидактические максимы, работающие на формирование аксиологической шкалы в детской аудитории, гораздо легче воспринимаются, если они облечены в ироническую или парадоксальную форму.

В. И. Карасик справедливо полагает, что «формализовать и исчислить способы построения комических текстов вряд ли возможно, но можно предложить критерии классификации таких текстов. Наиболее общей исследовательской схемой является семиотическая модель шуток, в рамках которой выделяются семантические, прагматические и синтаксические классы комических текстов» (Карасик 2004). «Кульминационная точка комического текста (пуант) представляет собой совмещение несовместимого. Смешным оказывается только то, что актуально для коммуникантов, и, соответственно, можно рассматривать шутки как индикаторы ценностей, которые могут быть специфичными для разных этнокультурных или социокультурных групп» (Карасик 2017: 59). В этом смысле пронизанные иронией постмодернистские тексты детской литературы дают возможность показать фрагмент аксиологической шкалы, выстраиваемой для современного подростка.

Материалом данной статьи послужили тексты диалогии «Детская книга» и «Детская книга для девочек» Бориса Акунина и Глории Му (Акунин 1997a, 1997b; Му 2012).

Ирония определяется в качестве одного из основных элементов постмодернистского текста. Устами своего «ученого гида» Кевин Харт утверждает, что постмодернизм – «это коллаж и пастиш, пародия и ирония» (Харт 2006: 22). Все эти постмодернистские инструменты коммуникации с читателем активно используются как писателями, так и переводчиками в текстах современной детской литературы. Они необходимы для наиболее доступного восприятия произведений классики: «Постмодернизм берет из высокой культуры то, что ему нужно, и заставляет работать в популярной культуре» (Харт 2006: 21). С другой стороны, эти инструменты (и в

наибольшей степени ирония) помогают автору вовлечь читателя в общее с ним коммуникативное пространство, манипулируя его заинтересованностью в развертывании комического дискурса.

Мы не можем полностью согласиться с утверждением, что иронический детектив «характерен преимущественно для «женской» прозы» (Купина и др. 2009: 158), поскольку в последние десятилетия активно развивается исторический иронический детектив (романы из цикла об Эрасте Фандорине Б. Акунина) и детский иронический детектив (Д. Емец, Б. Акунин, Глория Му). Однако выделенные Н. А. Купиной и ее коллегами признаки иронического детектива (Купина и др. 2009: 158) представляются нам вполне соответствующими и текстам детской детективной литературы: 1) использование в тексте различных средств комического; 2) занимательность; 3) обращение к «перевернутым» (алогичным) причинно-следственным отношениям, которые могут лежать в основе построения фабулы и определяют текстовую иронию; 4) тяготение к элементам бытовой коммуникации; 5) особая роль повествователя, выступающего субъектом иронической оценки (самооценки); 6) осложнение сюжета дополнительными линиями, пересечение которых порождает комизм положений.

Остановимся подробнее на основных признаках детского иронического детектива, порождающих вторую из вышеперечисленных характеристик данного текста – его занимательность. Нарратив повествователя в «Детской книге» Б. Акунина, безусловно, характеризуется наличием иронической оценки персонажей: *На урок геометрии шестиклассник Фандорин не попал. Как и на все последующие уроки. Прямо от лицейских дверей, сопровождаемый воплями осатаневшей магнитолы, он был препровожден в кабинет директора Ивана Львовича по прозвищу Иван Грозный. ... – Что моргаешь, вырожденец? – хлопнул пятерней по столу директор. – Марш за отцом! Живо! И вырожденец, нокаутированный коварным ударом судьбы, полпелся домой* (Акунин 1997а: 28–29). Значимый повтор лексемы *вырожденец* из бюрократического идеологизированного лексикона показывает, с одной стороны, иронию повествователя по отношению к суровому и несправедливому директору, не разобравшемуся в обстоятельствах опоздания шестиклассника в лицей, а с другой стороны, повествователь иронически оценивает незадачливого главного персонажа, не сумевшего справиться со страхом в кабинете школьного начальства (*нокаутированный коварным ударом судьбы, полпелся домой*). Более того, ирония повествователя заключается еще и в проспективной отсылке к последующему развитию сюжета романа: прозвище директора (Иван Грозный) указывает на эпоху, в которую скоро попадет шестиклассник Ластик Фандорин с помощью «хронодыры».

В романе «Детская книга для девочек» почти аналогично стратегии, используемой Умберто Эко в «Имени розы», авторы устами повествователя показывают разные оценки владения иностранными языками на аксиологической шкале в разные эпохи: *Тогда, вскинув руки ладонями вперед, словно*

отодвигая от себя эту вопящую троицу, Геля выкрикнула: – Я в порядке! В порядке. Со мной все **о'кей!** – И все сразу заткнулись. Но стало еще хуже (Му 2012: 70). Аксиологические приоритеты персонажей 1914 г., в который попадает Геля Фандорина из нашего времени с помощью сонолета, несколько иные: ее английский принимают за признак тяжелых последствий травмы головы. Однако для полноценного существования в прошлом для Гели оказались необходимыми несколько иностранных языков, изучаемых в гимназии: немецкий и французский Геля «выучивает» с помощью самсонита, эликсира, усовершенствованного Люсиндой. Иронические аллюзии к тексту Льюиса Кэрролла сопровождают поглощение данного «лингвистического эликсира»: – *Все страньше и страньше, – пробормотала девочка; – Вот, выпей это. – А что это? – Геля не нашла на пузырьке надписи «яд», но мало ли* (Му 2012: 62). Самсонит призван мгновенно обучить девочку и еще одному «иностранному» языку – дореформенному русскому, поскольку правописание на этом языке современный ребенок не знает (см. (Карпухина 2017)).

Достаточно часто в тексте иронического детектива встречаются элементы несобственно-прямой речи персонажей (так называемый свободный косвенный дискурс), включенные в повествование: *Чтобы попасть на Солянку, нужно было пройти подворотней. Но оказалось, что сделать это совсем не просто. Проход предназначался исключительно для пешеходов – посередине арки из асфальта торчал железный столбик, не дававший машинам заехать во двор. И вот к этому столбику кто-то привязал огромную немецкую овчарку. Судя по рычанию и вздыбленной шерсти, овчарке это очень не нравилось. ...Ластик завертел головой во все стороны – нет ли хозяина овчарки. Во дворе было пусто. **Виданое ли дело? Привязали в проходе этакого змей горыныча и ушли!*** (Акунин 1997а: 16, 17). В данном случае ирония в дискурсе персонажа выражается в метафорическом сравнении разъяренной овчарки и героя русских народных сказок, причем ироническое использование имени собственного в нарицательном смысле (*этакого змей горыныча*) усиливает трагикомичность ситуации.

Ирония автора может находить свое выражение в предоставлении права прямой речи персонажу, и здесь она подчас оказывается двунаправленной (она может быть направлена как на самого персонажа, так и на событие, о котором персонаж «наивно» повествует). В рассмотренном ниже примере шестиклассница Геля Фандорина излагает своей собеседнице, профессору из будущего, детскую версию пересказа библейской истории о райском яблоке: – *Только это не из Интернета, а из мультика, нам его давно еще показывали на уроке истории религии, – **честно предупредила** Геля. – Значит, жили-были в Раю Адам и Ева. Рай для них устроил Бог и все разрешал там делать, только нельзя было срывать эти самые райские яблоки. Но потом в Рай приполз Змей и задумал лишить Адама и Еву райской жизни просто так, от зависти, и он обманул Еву, уговорил ее все-таки сорвать плод. ...А потом **Бог заглянул к ним узнать, как дела, ну, или я не знаю, зачем,** и Адам и Ева спрятались, потому что знали – **им здорово влетит. Но Бог сразу***

понял, что они натворили, заругался, тогда Адам с перепугу стал все валить на Еву, а она – на Змея. Только Бог все равно их выгнал из Рая. И теперь уже много веков люди думают, что это из-за Евы и ее глупого любопытства, **хотя, если честно, Адам со Змеем тоже хороши – один врет, другой ябедничает,** – Геля сбилась и с нарастающим изумлением уставилась на Люсинду. – Так это все правда было? Это не сказка? (Му 2012: 41–42). Библейская история, изложенная персонажем-ребенком в форме бытовой коммуникации, безусловно, показывает авторскую иронию по отношению к сакрализованным представлениям о библейском мифе. Однако «положительный» иронический момент заключается в наличии аксиологического комментария к библейской истории, который предлагает Геля Фандорина по отношению к ее героям. Аксиологический «разворот на 180°» происходит в финальной реплике Гелиного монолога, когда авторская десакрализация библейского мифа становится несущественной и персонаж-ребенок начинает верить в пересказанную историю (*Так это все правда было? Это не сказка?*).

Таким образом, ирония как основной коммуникативный прием, применяемый в дискурсе современной детской литературы, может быть эффективно использована в нарративе повествователя текста для выражения его оценки персонажей или ситуации, а может успешно работать и в свободном косвенном дискурсе персонажа или в прямой речи персонажа. Двухнаправленность авторской иронии может выражаться в намеренной десакрализации тех или иных событий мировой истории или мифологии за счет делегирования «права на высказывание» не вполне компетентному рассказчику, однако в итоге читателю предоставляется возможность увидеть релятивность аксиологической шкалы представителей разных эпох, разного пола и возраста.

.....

Литература

Акунин Б. Детская книга. Т. 1. М., 2007а.

Акунин Б. Детская книга. Т. 2. М., 2007б.

Десятов В. В., Карпухина В.Н. Что такое хорошо и что такое плохо? О философских романах Бориса Акунина и Глории Му «Детская книга», «Детская книга для девочек» // Сибирский филологический журнал. 2014. № 1. С. 178–185.

Карасик В.И. Языковая пластика общения. Волгоград, 2017.

Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2004.

Карпухина В.Н. Аксиологические характеристики дискурсов персонажей современной детской литературы: иноязычная речь на страницах дилогии Бориса Акунина и Глории Му // Проблемы онтолингвистики – 2017: Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной международной научной конференции. 26–28 июня 2017, Санкт-Петербург. Иваново, 2017.

Карпухина В.Н. Литературные хронотопы: поэтика, семиотика, перевод: монография. Барнаул, 2015.

Книгин И.А. Словарь литературоведческих терминов. М., 2006. [Электронный ресурс/ Код доступа: [http://licey.net/free/16-kritika_proizvedenii_literatury_obschie_voprosy_otnosheniya_k_literature/60-slovar_literaturovedcheskih_terminov.html].

Купина Н. А., Литовская М. А., Николина Н. А. Массовая Литература сегодня: учебное пособие. М., 2009.

Му Глаория. Детская книга для девочек. М., 2012.

Томашевский Б. В. Стилистика. Л., 1983.

Харт К. Постмодернизм. М., 2006.

М. С. Костюхина

Санкт-Петербург, Россия

eakost@yandex.ru

Коммуникативная неудача глазами детского писателя и лингвиста

История отечественной детской литературы XX века тесно связана с развитием «околодетских» наук: детской психологии и онтолингвистики. Изучение психологии ребенка и детской речи шло одновременно с экспериментами в области стиха и метафорики в произведениях для детей. Поэты русского авангарда были лично знакомы с участниками ОПОЯЗа и находились в курсе современных лингвистических теорий. В свою очередь, поэтические эксперименты вызывали интерес лингвистов и психологов. Писатели интересовались феноменом детской речи (К. Чуковский), призывали посмотреть на мир «глазами ребенка» (Н. Заболоцкий) и осмыслить его в категориях детской логики (Д. Хармс, А. Введенский).

В литературе 1960–1980-х гг. речь ребенка рассматривалась как художественный, лингвистический и психологический феномен. Детское слово маркировало не только возраст героя, но также служило индикатором искренности и самостоятельности мышления (в рассказах В. Драгунского и В. Голявкина). Дискурс детской речи противопоставлялся официальному советскому дискурсу. Стихотворные произведения для детей, бывшие неисчерпаемым источником языковых игр, становились «альтернативными учебниками русского языка» (стихи О. Григорьев, А. Шибаяев). «Неправильное» детское слово имело положительные коннотации в литературе для детей и воспринималось как воплощение творческой энергии ребенка (в стихах Б. Заходера, И. Токмаковой).

Современные детские писатели начитаны в области онтолингвистики, а лингвисты охотно цитируют детских писателей и вступают с ними

в творческий союз. Примером такого союза служит книга «С дедского на детский» (2015), созданная известным писателем Артуром Гиваргизовым и профессором Максимом Кронгаузом, автором работ по семиотике и коммуникативным практикам. Это издание представляет собой новый жанр детской литературы, основанный на единстве художественного текста и лингвистических комментариев к нему. Научные комментарии рассчитаны на восприятие ребенка и являются своеобразным переводом с «дедского» (взрослого) на детский язык.

Лингвист М. Кронгауз, называемый «директором русского языка», берется объяснить своим внукам смысл рассказов А. Гиваргизова. «Я начинаю долго и подробно объяснять им, что же именно хотел сказать писатель Гиваргизов. И еще много своего добавляю. Про то, как вообще надо» (Гиваргизов, Кронгауз 2015: 2). Выбор произведений именного этого автора не случаен. По словам М. Кронгауза, «тема непонимания играет важную роль в творчестве писателя Гиваргизова» (Гиваргизов, Кронгауз 2015: 28). И хотя сам писатель утверждает, что его рассказы и так понятны детям, лингвист уверен, что без знаний в области русского языка и речевого этикета здесь не обойтись. Писательское слово и его толкование лингвистом образуют своеобразный диалог, участниками которого становятся и дети.

Тема непонимания, разделяющего учителя и ученика, родителя и ребенка, не придумана А. Гиваргизовым. Она была заявлена в произведениях детских писателей 1960–1980-х гг., прежде всего в юмористических рассказах В. Голявкина. Общение персонажей, взрослых и детей, описано Голявкиным в форме абсурдистского диалога. Апофеозом абсурда является тавтологическое многословие или, напротив, немотивированное молчание героев. Причина непонимания кроется в жестких социальных ролях, заложниками которых являются учителя и школьники. Неумение (со стороны ребенка) и нежелание (со стороны взрослого) выйти за их пределы приводят к коммуникативной неудаче, которая трактуется писателем как следствие царящего в обществе абсурда. Давление официального дискурса – вот истинная причина разобщенности персонажей, их неспособности высказать себя и понять другого. Это смешно и печально одновременно.

Рассказы А. Гиваргизова, писателя нового века, отражают дискурсивные проблемы сегодняшнего дня. То, что в произведениях Голявкина, объяснялось наивной верой героев в правоту слова (пусть и официально), сменилось тотальным безверием к словам и принципам. Речь учителя в рассказах Гиваргизова сведена к штампам-лозунгам, а речь ребенка к их автоматическому воспроизведению. Учитель в процессе коммуникации выступает как языковой тиран, а ребенок как конформист.

В рассказе «Как спасти своего лучшего друга» описывается ситуация вызова в школу родителей. «Когда Вера Петровна просит родителей прийти в школу: «Прошу!!! Родителей!!! Прийти!!! В!!! Шко!!! Лу!!!», – надо приклеить себе усы, надеть очки – никто не догадается. Таким способом уже спасли 84 849 человек. Главное – уметь разговаривать как родители:

«Добрый день, Вера Петровна. Я отец Степанова Николая. Что опять натворил этот, Вера Петровна, бездельник?». Сережа все так и сказал. Только в конце, вместо «всего доброго, Вера Петровна, спасибо вам за ваш нелегкий труд, Вера Петровна, я очень, Вера Петровна, серьезно сегодня поговорю с Николаем, Вера Петровна», Сережа сказал «ну пока». Да и в начале... Надо было «добрый день», а выскочило «привет», как-то само. И Вера Петровна сразу Сережу раскусила» (Гиваргизов, Кронгауз 2015: 4).

Комментарий лингвиста посвящен рассказу о нормах речевого этикета, которые нарушил школьник. Ученик обратился к учительнице в фамильярном стиле, что привело к неизбежному разоблачению. М. Кронгауз объясняет детям, что значит фамильярный стиль и как следует вести себя в подобной речевой ситуации. При этом лингвист не комментирует речевое поведение учительницы, искаженное абсурдным разрывом фраз и немотивированными восклицаниями. Страдает нарушениями и речь «родителя» с тавтологическими повторами и неуместными официальными формулами («спасибо вам за ваш нелегкий труд»). Фамильярное слово «привет», сказанное ребенком, оказалось единственно живым в диалоге учительницы и ученика, но именно оно привело к разоблачению. Комментарий, данный лингвистом, помогает избежать коммуникативной неудачи, но далеко уходит от смысла рассказа (прагматика речевой ситуации превалирует над семантикой художественного текста). Неспособность школьника полностью овладеть правилами речевого этикета свидетельствует о потенциале живого детского сознания, и в этом заключен нравственный посыл рассказа.

Взаимопонимание в произведениях Гиваргизова возникает тогда, когда учитель готов заговорить с учеником на одном языке. Для этого взрослому приходится прибегнуть к языковой игре. В стихотворной истории «Тренер по фортепьяно» иносказательно описывается занятие музыкой. «На метрономе поставь сто сорок / Понял? Вперед. Обещай, что поставишь. / Чтобы стало сплошным по цвету / Мелькание черных и белых клавиш». Лингвист поясняет использованный писателем языковой прием: «Метафора – это когда про одно говорят так, как будто говорят про другое, потому что они похожи. Мальчик учится играть на фортепьяно. А учитель, чтобы мальчику было интереснее, делает вид, что они тренируются на гоночном автомобиле» (Гиваргизов, Кронгауз 2015: 22).

Но не метафоры служат залогом успешной коммуникации. Главное, чтобы ее участники говорили на «нормальном русском языке» (М. Яснов). Им владеют дети, животные, насекомые – все те персонажи, которые в рассказах Гиваргизова не отягощены необходимостью транслировать официальный дискурс.

В иной ситуации оказываются учителя. В рассказе Гиваргизова «Учителя терпеть не могут» («Записки выдающегося двоечника») учительница задала сочинение на тему «Самый-самый главный предмет».

«Достаточно было написать всего одно предложение: «Самый главный предмет – это русский язык», даже с ошибками, – и получишь

пятерку. И все так и сделали, кроме Сережи, потому что Сережа не понял, о каких вообще предметах идет речь. Он думал, что предмет – это что-то твердое, и написал о зажигалке. – «Самый главный предмет, читала вслух Сережино сочинение учительница, – это зажигалка. Без зажигалки не прикуришь». Подумаешь, – остановилась она, – не прикуришь. Попросил огонька у прохожего, и все.

– А если в пустыне? – спокойно возразил Сережа.

– В пустыне и от песка можно прикурить, – спокойно ответила учительница. – В пустыне – раскаленный песок.

– Хорошо, – спокойно согласился Сережа, – а в тундре, при минус пятидесяти?

– В тундре – да, – согласилась учительница по русскому языку.

– Тогда за что два? – спросил Сережа.

– Потому что мы не в тундре, – спокойно вздохнула учительница по русскому языку. – А не в тундре, – вдруг закричала она, – самый главный предмет – это великий и могучий русский язык!» (Гиваргизов 2012: 22).

Живой диалог между учительницей и учеником заканчивается коммуникативной неудачей в тот момент, когда она переходит на язык лозунгов и речевых штампов. «Великий и могучий» становится средством силового давления на ученика с характерными для «силовиков» криками и приказами. Использование языка и культуры в качестве средства воспитательной муштры – предмет мрачного юмора в рассказах А. Гиваргизова.

Писатель и лингвист единодушны в отказе от такой муштры. В общении с внуками, героями книги «С дедкого на детский», М. Кронгауз демонстративно отказывается от роли языкового ментора. Рассказывая о нормах речевого общения, он не навязывает детям лексические и речевые нормативы «пусть живут своим умом»). Свое «профессорское предназначение» М. Кронгауз видит в том, «чтобы исследовать новые явления и тенденции в языке, а не в том, чтобы давать им этическую оценку и уж тем более запрещать» (Кронгауз 2008: 150).

Отказ от навязывания культурных штампов (из области литературы и искусства) не означает отказа от культуры. Книга «Классики» (2002), составленная из произведений современных детских писателей, среди которых и А. Гиваргизов, представляет собой остроумную игру с великими именами. Понимание такой игры – это начало освоения мира культуры, дружеское приглашение войти в него. Негативная реакция читательского сообщества на «игру с классиками» отражает стремление к утверждению «духовных скреп» (формула из современного официального дискурса). «Эта книга – не просто плохая Литература, это катастрофа, преступление перед юными читателями и обществом, и за это нужно нести ответственность!» Елена Захарова. Русская народная линия, информационно-аналитическая служба «Православие Самодержавие Народность» <http://www.rifinfo.ru/news/43119>.

Призыв к репрессивным мерам не предполагает равноправного диалога между авторами и читателями детской книги, что неизбежно приводит к

коммуникативным неудачам. Гневных призывов к «культурным репрессиям» в области литературы для детей с каждым днем становится все больше. В этой ситуации общение лингвиста и детского писателя, представленное в книге «С дедского на детский», может служить примером плодотворной речевой коммуникации.

Литература

Гиваргизов А. А. Записки выдающегося двоечника. М., 2012.

Гиваргизов А. А., Кронгауз М. А. С дедского на детский: [объясняем непонятное весело: рассказы: для младшего школьного возраста]. М., 2015.

Классики: Лучшие стихи современных детских писателей. М., 2002.

Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2008.

Г. А. Лебеде

Пятигорск, Россия

g-lebedenko@mail.ru

Вербализация детской языковой картины мира в малых фольклорных жанрах (на материале немецкого языка)

В рамках антропоцентрического подхода одним из магистральных направлений в современной лингвистике продолжает оставаться исследование коммуникативного поведения отдельных социальных, гендерных, возрастных групп. Особый интерес представляют вопросы взаимодействия мышления, языка и культуры.

Детская языковая картина мира представляет собой самобытный, «динамично развивающийся способ концептуализации действительности, особое отображение психофизических реалий в языке детей» (Алимурадов 2010: 8). В ней представлена специфика знаний ребенка о мире, особенности его ценностной ориентации. При изучении детской языковой картины мира обязательно необходимо учитывать возрастную периодизацию, так как, по мнению Л. С. Выготского, каждый возрастной период отличается своеобразным и специфическим, исключительным и неповторимым отношением между ребенком и окружающей его действительностью (Выготский 1984: 258).

Целью данной статьи является описание особенностей вербализации языковой картины мира немецкого ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста на примере малых фольклорных жанров. Рассматриваются три типа фольклорных текстов: считалки, дразнилки, заклички.

Материалом исследования послужили примеры вышеназванных фольклорных текстов, полученные в результате интервью с немецкоговорящими детьми 6–10 лет.

В этот возрастной период происходит расширение сферы взаимодействия ребенка с окружающими. Выход за пределы сложившихся в семье стереотипов общения способствует обогащению детского социального опыта. Как справедливо замечает О. А. Алимуратов, у ребенка появляется способность к познанию своего «я» с новых сторон, возникают новые ориентиры в понимании себя самого и окружающего мира (Алимуратов 2010: 12).

Языковая картина мира является результатом накопленного веками опыта народа, который, в свою очередь, ярко выражается и прослеживается в фольклоре.

Детский фольклор определяется как совокупность устных произведений, не входящих в репертуар взрослых, но хранимых и исполняемых детьми. Он «представляет собой специфическую область народного творчества, объединяющую мир детей и мир взрослых, включающую целую систему жанров» (Виноградов 1978: 122). В детском фольклоре есть свои особенности. Важную роль для понимания и восприятия произведений детского фольклора играет не только исполнение текста, но и знания о ситуации, в которой он воспроизводится.

Зачастую произведения детского фольклора связаны с игровой активностью ребенка. Именно в игровых формах поведения отражается опыт многих предшествующих поколений детей, используемый в творчестве конкретного ребенка. Особое место в игровой деятельности ребенка занимают **считалки**. Под считалками понимаются «словесные формы, чаще всего стихотворные (рифмованные) произведения преимущественно юмористического характера, с помощью которых определяется очередность в игре, избираются ее ведущие или участники» (Капица 2002: 342). По своей структуре и сюжетному содержанию считалки предельно сжаты и лаконичны. Ср.:

*Eins, zwei, drei,
Butter in den Brei,
Salz auf den Speck,
du musst weg!*

*Ich und du
Müllers Kuh,
Müllers Esel
das bist du!*

Считалки характеризуются традиционной структурой: зачин, основная часть, концовка. Действие в следующей школьной считалке с довольно часто встречающимся зачином «Eene, meene» (существует также вариант «eene, beene» схожий с русским «эники беники») предопределяется конкретным сюжетом – ситуацией из школьной жизни. При этом используется соответствующая лексика (*Schule, lernen*). За зачином и основной частью

следует счет до трех и концовка. При этом в считалках сохраняются образы, вышедшие из обихода современного ребенка, но еще встречающиеся в произведениях детского фольклора (например: *Tintenfaß - чернильница*):

*Eene, meene Tintenfass,
Geh zur Schule und lerne was!
Wenn du was gelernet hast,
komm zu mir und sag mir das,
eins, zwei, drei,
Du bist frei!*

В считалках проявляется речетворчество ребенка как на уровне слова, так и на уровне текста. Для данных фольклорных произведений характерно использование повторов, диалогической формы, простого синтаксиса.

*Zicke, zacke, zinken,
ich werde winken,
wer am besten rennen kann,
der fängt an!*

Детские **дразнилки** являются обязательной частью мира детства. Они представляют собой короткие насмешливые стишки, высмеивающие то или иное качество (*Schielewipp, der Käse kippt* – о ребенке с косинкой во взгляде, *Peter, der Große, macht noch in die Hose* – о плаксивом и трусливом мальчике), а иногда и просто привязанные к имени (*Beate-Granate, Arne-Banane, Luki-Schnucki* и т. д.). В фольклористике дразнилки относят к «детской сатирической лирике» (Виноградов 1978: 21). Важную роль в речевой реализации дразнилки играет не только исполнение текста, но и адаптация к ситуации. В них находят свое отражение отношение детей друг к другу и к окружающему миру. В дразнилках высмеиваются особенности поведения ребенка (плаксивость, обидчивость: *Heiner, der Weiner, den mag keiner!*), внешний вид ребенка (полнота: *Annete, die Fette, sitzt auf der Toilette!*).

Образы, представленные в детских дразнилках, обладают лингвокультурной спецификой. Например, в дразнилке «*Klaus – blaue Maus*» blau (голубой) обозначает как цвет, так и сильное алкогольное опьянение. В подобных дразнилках ярко проявляются элементы языковой игры в речи младшего школьника, происходит осознание смысловых и эстетических возможностей языка. Ребенка в таких рифмовках привлекает контрастность, противоречивость, дисгармония. Как отмечает В. К. Харченко, смысловые диссонансы в языковой игре еще нагляднее демонстрируют детям особенности значений, значимости и сочетаемости тех или иных слов, а употребление в речи подобных рифмованных произведений является маленьким экспериментом по сопоставлению значений слов и их живой реализации (Харченко 2012: 124).

Кроме этого дразнилки выступают простым и эффективным орудием речевой манипуляции, с помощью которого можно многого добиться в глазах окружающих (Лебеденко 2016). Слова дразнилки имеют прямое и очень ясное следствие и тем самым ребенок, произносящий дразнилку, поднимает в своих глазах самооценку. Детские дразнилки могут злить, обидеть, заставляют плакать.

Заклички представляют собой наивное поэтическое обращение к предметам, животными, явлениям природы и играют важную роль в жизни ребенка. Они выполняют эстетическую и забавляющую функции для самого ребенка и являются выражением его наивной картины мира. Детскую языковую картину мира можно назвать «наивнейшей», в которой присутствует сильный чувственный компонент восприятия действительности, отражается определенный способ восприятия и организации мира ребенка в соответствии с его опытом и возрастом (Цейтлин 2000: 117). В закличках «наивность» детской языковой картины мира представлена наиболее ярко. Посредством этих поэтических произведений ребенок пытается влиять на окружающую природу.

Распространены заклички, обращенные к животным, особенно много разновидностей закличек, обращенных к улиткам. Ребенок, используя подобные рифмовки, всячески пытается уговорить животное выйти из своего «домика» (Ср. с русской закличкой: Улитка, улитка, Высуни рога, Дам тебе пирога):

*(1) Schnecke, Schnecke komm heraus
und strecke deine Fühler aus!*

*(2) Schnecke, Schnecke komm heraus
ich reich dir Käs und Butter auf!*

*(3) Schnecklein, Schnecklein, komm heraus
aus deinem lieben kleinen Haus.*

Традиционно заклички произносились с целью вызвать желаемое действие или прекратить, не дать случиться нежелаемому. Наиболее распространенными были заклички, влияющие на природные явления. Современные дети дошкольного и младшего школьного возраста также используют их в речи, а сами заклички и «продолжают отчасти сохранять магический характер» (Слепцова 1997). С этой точки зрения интересны заклички, обращенные к дождю и солнцу. В представленной рифмовке ребенок обращается к дождю с просьбой капать именно на него. Здесь мы видим понимание образа воды как символа роста и жизни:

*Regen, Regen, Tröpfchen,
fall mir auf mein Köpfchen,
fall mir nicht daneben,
dass ich lang soll leben!*

В следующей закличке ребенок обращается к солнышку, которое не хочет показываться из-за туч:

*Sonne, liebe Sonne, komm ein bißchen runter!
Laß den Regen oben, dann wollen wir dich loben.
Einer schließt den Himmel auf,
kommt die liebe Sonn' heraus.*

В древности заклички имели магическую силу и выполняли особую сакральную функцию. Однако и сегодня использование детьми закличек показывает неразрывную связь с природным миром и веру в возможность воздействия на природу, характерные для архаического сознания. В этом проявляется их магическая функция. Кроме того, в дискурсе современного ребенка заклички выполняют игровую функцию, т.е. являются своеобразной игрой, которая учит наблюдать природные явления.

Представленные жанры детского фольклора являются значимым элементом культурно-языкового кода. В них отображаются детские представления о лицах, предметах и явлениях. Произведения детского фольклора обладают специфичной структурой, включают в себя традиционные образы. Их языковое своеобразие заключается в использовании средств создания образности, среди которых особое место занимают метафоры, в том числе олицетворение, языковая игра. Стилистическая образность детского фольклора обусловлена его связью с мифологическим мышлением, для которого характерны анимистическое восприятие мира, одушевление его элементов. Кроме этого в младшем школьном возрасте прослеживается стремление ребенка самоутвердиться в мире ровесников и взрослых, что находит отражение в детских фольклорных текстах.

Литература

- Алимурадов О. А., Блинова Д. Е., Раздубев А. В.* Фреймовое моделирование языковой картины мира, репрезентуемой в англоязычном детском дискурсе // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2010. № 4. С. 6–13.
- Виноградов Г. С.* Детский фольклор // Из истории русской фольклористики. Л., 1978. С. 158–188.
- Выготский Л. С.* Психология детства // Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т.4. С. 258–339.
- Капица Ф. С.* Русский детский фольклор. М., 2002.
- Лебеденко Г. А.* Дразнилки как элемент детского фольклора // Университетские чтения – 2016. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пятигорск, 2016. С. 110–115.
- Слепцова И. С.* Заклички // Духовная культура северного Белозерья. М., 1997. С.136.
- Харченко В. К.* Переносная семантика слова. М., 2012.
- Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.

Е. А. Офицерова
Санкт-Петербург, Россия
oficerovaea@gmail.com

Цитирование в речи ребенка (по материалам материнского дневника)

Ребенок обычно цитирует тексты, которые у него «на слуху»: художественную литературу (стихотворную или прозаическую), тексты мультфильмов, фильмов, аудиоинсценировок, спектаклей; в область цитируемых могут попадать также тексты рекламные и дидактические, запоминающиеся фрагменты речи взрослых или детей, иногда совершенно неожиданные. При этом мы можем говорить о цитировании намеренном и ненамеренном, точном и неточном, цитировании, выполняющем различные функции, имеющем разные причины и различное оформление.

В работе (Офицерова 2015) мы кратко описали некоторые особенности использования «чужого слова» ребенком двух с половиной – трех лет, здесь немного раздвинем возрастные рамки и рассмотрим подробнее этап от трех до пяти лет; в основе исследования – все тот же материнский дневник, лонгитюдное наблюдение над речевым развитием одного ребенка (Вити О.).

Функции и жанры цитат в детской речи на ранних этапах выделены в работах К.В. Гарганеевой, Е.А. Авакумовой (Авакумова 2008; Гарганеева 2004); К.В. Гарганеева отмечает, что большая часть цитат в ранней детской речи включена в квазидialog, М.Б. Елисеева также обращает внимание на вопросы-цитирования (и комментарии с указанием источника цитирования) как на зачатки квазидialogа (Елисеева 2001); Т.А. Круглякова рассматривает употребление цитат в детском поэтическом творчестве, т. е. преимущественно в монологе (Круглякова 2009).

Начнем с того, что цитирование в детской речи может быть точным и неточным.

Неточное цитирование может сопровождать художественное творчество ребенка и/или быть его катализатором: на основе неточной либо нарочито измененной цитаты рождается новый текст – в сотворчестве с его первоначальным автором или авторами. В отдельных случаях получают **тексты-контаминации**, содержащие в себе элементы **нескольких текстов разных авторов**, имеющих некоторое структурное и/или смысловое сходство. Такие тексты встречаются не только на ранних этапах (см. Офицерова 2015, с. 175–176), но и на более поздних: *Мама, чисти яблочко, хрю-хрю!*¹ // *Я и ослик сразу пойму!* // *Даже немножечко, чайная ложечка – это уже хорошо!* // *Ну а тем более – полный горшок!* (4,9,24) – пример

¹ Фонетические искажения здесь не приводятся.

словотворчества на основе компиляции: первая строка содержит отсылку к «Кошкиному дому» С. Маршака («*Спасибо, кошечка, хрю-хрю...*»), далее идет частично измененный текст одной из песенок Винни-Пуха в переводе Б. Заходера.

Искажение цитаты бывает **ненамеренным** и на более ранних этапах может определяться такой причиной, как, например, **несовершенство артикуляторного аппарата** (с этим связана и замена лексем).

Ошибка восприятия, недопонимание смысла цитаты целиком или какой-то ее части – наиболее частая причина искажений, причем на протяжении всего исследуемого периода.

«*Череп и кости от корабля!*» – так поет. «*Это пели пираты*». – А где они это пели? – *Это они пели на корабле, / а дома не помню, чтобы они пели. // А когда они плыли домой, / пели эту песню*. Я-то спрашивала, откуда он знает эту песню. Когда я сообщила Вите, как (по-моему) правильно поется эта песня («*Череп и кости – флаг корабля*»), он стал убеждать меня, что правильно петь так, как он поет, и что именно так и пели пираты (4,11,19).

Такой тип искажения нередко встречается в цитатах из поэтических текстов. Более абстрактные либо непонятные ребенку слова заменяются при этом понятными и/или более конкретными:

Цитирует стишок из праздничной постановки в садике (читала одна из девочек), но по-своему: «*Мама шила мне на праздник / Шапочку лисицы, / Чтоб могла я вместе с вами / Петь и веселиться*». В оригинале – «*шапочку из ситца*», стишок читает одна из Красных Шапочек. Но что такое «из ситца», ребенку непонятно, а лисица в спектакле была (4,8,0).

Причиной неточности приведенной цитаты может стать и **забывчивость**:

Вспоминает стихотворение З. Александровой «Мой мишка»: *Ты не бойся, / это утки. // Сохнет плюшевая шубка. // Шарик черный возле будки... / стоит. // Мы его не позовем, / убежим гулять вдвоем*. После паузы: *Я помню только про гуся и про шубку. // И еще как мишка баловался, помню, / и как мостик зашатался, помню. // А больше ничего не помню*. Далее начал читать с самого начала и спросил на 3-й строчке: *Мама, / как дальше?* (4,9,2).

Мы не всегда можем определить в каждом конкретном случае, являлось изменение цитаты намеренным или ненамеренным, чаще на ранних этапах оно ненамеренное, что связано с «анонимностью» литературного произведения для ребенка и содействием как специфическим свойством детского восприятия произведения (Круглякова 2009: 151–152). Но встречается в детской речи и **намеренное** искажение цитаты, имеющее свои причины, среди которых может быть желание вовлечь собеседника не только в коммуникацию (см. Авакумова 2008: 6), но и в языковую игру (подобную языковой игре взрослых носителей языка):

Витя в комнате с папой, папа за компьютером, Витя балуется – цитирует «Рассеянного» С. Маршака – сначала правильно, затем: **Жил человек бассейный / С улицы рассеянной...** Папа: «Неправильно ты всё говоришь!» Витя продолжает: *Сел он утром на перрон, / Сел в отцепленный вагон, / Внес узлы и чемоданы...* (4,10,5).

Цитирование может быть **более или менее удачным и уместным**, и во многом это определяется тем, на каком этапе языкового развития находится ребенок. Любопытно, что случаи относительно удачного употребления встречаются и на ранних этапах – в основном, в ситуациях игры, либо при частичном семантическом соответствии цитаты ситуации. Особенности **более позднего этапа** заключаются в том, что цитирование звучит **уместно не только в игровых ситуациях** (в том числе в квазидialoge), **но и за их пределами**:

Произносил какую-то фразу, в которой то, о чём не очень хорошо помнит, описывал с помощью словечка *типа*, за ним следовало приблизительное описание. Я попросила не говорить «типа» о том, в чем не совсем уверен, а выражаться как-нибудь иначе: «примерно такой» – и т. п. Витя прекрасно понял, о чем я говорю, и в ответ сам решил привести пример: *Возможно! – / так пират Билл говорил в мультфильме про Джима* (4,10,24).

Мы можем наблюдать «эволюцию» употребления «чужого слова», если так можно выразиться, происходящую вместе со становлением языковой системы конкретного ребенка. Причем эти изменения касаются как содержания, так и **оформления** цитирования, синтаксических структур, в которые оно вписывается: от употребления **отдельной цитаты** – к оформлению ее как **прямой речи** – и, наконец, как **предложения с косвенной речью**. Приведем пример последнего:

Ложимся спать. Витя попросил книжку, но было уже очень поздно, и я сказала ему, что почитала бы, если бы он пошел спать тогда, когда я его звала. Уложила, выключила свет, легла. Сразу забубнил, заобижался – даже сказал: *Плохая мама!* Нарочно переспросила: «Что?! Как ты сказал?» – Витя, уже с другой интонацией, как бы извиняясь, немного грустно: *Я назвал тебя плохой, / потому что ты просто не понимала, / что Охана – значит семья!* («Охана – значит семья» – цитата из двух Витиных любимых мультфильмов последнего времени: «Король Лев» и «Лило и Стич») (4,9,4).

На более поздних этапах цитирование может сопровождаться **мета-текстовыми высказываниями, рефлексией ребенка**, его пояснениями к произнесенной цитате:

Прочитировал большой фрагмент из «Муми-тролля» (много раз смотрел кукольный м/ф «Муми-тролль и комета», любит его), закончил репликой Снифа (со словами «дурень» и т.д.) – и тут же добавил: *Папочка, / это не я так говорю, / это Сниф. // Он всех боится...* (4,10,11).

.....
Литература

Авакумова Е.А. Функции цитаты в детской речи // Проблемы онтолингвистики – 2008: Материалы международной конференции (19–20 марта 2008 г. Санкт-Петербург). СПб., 2008. С. 6–7.

Гарганеева К.В. Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции (31 мая – 2 июня 2004 г. Санкт-Петербург). СПб., 2004. С. 42–46.

Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь «для других» и речь «для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Вып. 2. СПб., 2001. С. 59–76.

Круглякова Т.А. «Чужое слово» в детском поэтическом творчестве // Проблемы онтолингвистики – 2009: Материалы международной конференции (17–19 мая 2009 г. Санкт-Петербург). СПб., 2009. С. 151–155.

Офицерова Е.А. Чужой текст в речи ребенка 2,5—3-х лет (по данным дневника) // Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции – 2015: Материалы международной конференции (18–20 мая 2015 г. Санкт-Петербург). СПб., 2015. С. 175–179.

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

Н. С. Старжинская

Минск, Беларусь

natashast1@yahoo.com

Стихи для детей как иллюстративный материал при изучении особенностей детской речи будущими специалистами дошкольного образования

Российскими исследователями М. М. Алексеевой и В. И. Яшиной выделяются три уровня профессиональной подготовки специалиста – фактологический (практический), теоретический и рефлексивный. Первый (фактологический) уровень подготовки свойствен выпускникам педагогических училищ, второй (теоретический) – выпускникам педагогических колледжей, третий, самый высокий, (рефлексивный) – выпускникам педагогических вузов.

По отношению к подготовке специалистов в области развития речи детей фактологический уровень готовности включает комплекс профессиональных умений организовывать дидактическое общение, используя разнообразные и эффективные способы педагогического воздействия и взаимодействия с детьми. Теоретический уровень подготовки связан

с усвоением знаний об основных принципах речевой коммуникации и владением способами речевого общения с детьми и взрослыми. Наконец, рефлексивный уровень подготовки студентов требует формирования у них обобщенных представлений о строении педагогического процесса обучения родному языку и речевому общению, умений анализировать и оценивать инновационный опыт работы по развитию речи детей и создавать свои способы воздействия на поведение и речь детей (Алексеева, Яшина 2000: 6–8).

Несомненно, рефлексивный уровень подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования включает, в том числе, и осознанное владение знаниями о закономерностях становления и развития детской речи. В этой связи в типовой программе по курсу «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста» предусмотрен такой раздел, как «Лингвистика детской речи» (30 ч. из 160, выделенных на всю дисциплину). В названном разделе рассматриваются следующие темы: «Детская речь как научная дисциплина – онтолингвистика», «История возникновения и развития отечественной и зарубежной онтолингвистики», «Основные концепции освоения ребенком родного языка», «Факторы развития речи», «Общая периодизация речевого развития», «Дословесный этап развития речи», «Активный рост лексического запаса», «Овладение значением слова», «Овладение звуковой основой речи», «Овладение синтаксисом», «Овладение морфологией», «Словообразовательные инновации в детской речи», «Развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста», «Металингвистические высказывания детей и их анализ», «Особенности русско-белорусского двуязычия у дошкольников». (Последняя тема включена в связи с социолингвистической ситуацией в Республике Беларусь – ситуацией близкородственного русско-белорусского двуязычия.) С целью методического обеспечения курса в части изучения детской речи созданы соответствующие учебные пособия – на белорусском и русском языках (Старжинская, Дубинина 2010; Старжинская, Дубинина 2016).

Как известно, первыми обратили внимание на речь ребенка писатели и поэты, отражавшие в своих произведениях ее особенности (С. Т. Аксаков, Л. Н. Толстой, Н. А. Некрасов, К. Д. Ушинский, А. П. Чехов, Якуб Колас, Максим Горький, Василь Витка, А. Л. Барто, Л. Мороз, В. Ю. Драгунский и многие другие). В их художественных произведениях показывается общая картина развития ребенка – его мышления, речи, становления личности, а также подчеркиваются определенные звуковые, грамматические, семантические особенности детской речи.

Эти произведения играют значительную роль в обучении студентов анализу детской речи. В то же время их использование содействует пробуждению интереса к изучаемой дисциплине, созданию положительной мотивации ее усвоения. В учебном пособии «Детская речь» (Старжинская, Дубинина 2016) имеется приложение «Работа с художественными

текстами», в котором студентам предлагаются различные задания на определение возраста ребенка по его высказываниям, выделение особенностей освоения детьми различных сторон речи.

Так, например, Агнией Барто создана серия стихов об Андрюшке – младшем брате двух сестричек, в которых отражены многие особенности дословесного периода развития речи ребенка. В одном из стихотворений, которое называется «Дом проснулся на заре», читаем следующие строки:

... Громче всех кричит он сам –
Слышен в доме по утрам
Звонкий детский крик.

Студентам предлагается ответить на вопрос, о какой врожденной реакции, означающей простые физиологические нужды ребенка, идет речь в стихотворении. В процессе рассуждений учащиеся замечают, что сначала крик означает простые физиологические нужды ребенка, но примерно через месяц он приобретает еще одну функцию – привлечение внимания взрослого. Крик как проявление дискомфорта трансформируется в плач. Матери хорошо различают типы криков своего малыша.

Многие с детства помнят строки из стихотворения Е. А. Благиной:

Целый день «уа-уа»,
Вот и все ее слова.

Студенты определяют, можно ли звукосочетание «уа-уа» назвать словом, что оно обычно обозначает (слово «слово» в данном случае несет, несомненно, шуточный оттенок: звукосочетанием «уа-уа» обычно обозначается детский плач), обсуждают, какую функцию выполняет плач с конца первого – начала второго месяца жизни.

В стихотворении А. Барто под названием «Разговор с мамой» из цикла «Младший брат», о котором шла речь выше, очень ярко описывает стадия гуления. Учащиеся называют вокализацию («агу, агу»), вспоминают, в каком возрасте она появляется, обсуждают, можно ли назвать описанное первым диалогом матери и ребенка, первым опытом общения.

Звуковые комплексы, появляющиеся у ребенка в возрасте около полугода и называемые лепетом, как и прежние вокализации, пока не несут в себе смыслов. Студентам предлагается объяснить народную поговорку «Язык лепечет, а голова не ведает»

Во многих прозаических и поэтических произведениях для детей и о детях отражена такая особенность начального лексикона ребенка, как преобладание звукоподражательных слов (ономатопей). Например, стихотворение Э. Мошковской «Мчится поезд» начинается со слов: «Чух-чух, чух-чух, / Мчится поезд / Во весь дух...».

Хорошо известно стихотворение А. Барто «Кто как кричит», в котором не называется ни один персонаж, однако все они прекрасно узнаваемы благодаря звукоподражательным словам:

Ку-ка-ре-ку!
Кур стерегу.

Кудах-тах-тах!
Снеслась в кустах...

Работая с этим текстом, студенты определяют, каким образом в стихотворении выражена адаптация речи матери (взрослого) к возможностям малыша, к какому разряду слов относится специфичная лексика, используемая в общении с ребенком.

Героиня стихотворения белорусского поэта Л. Мороза «Бададашка» (на белорусском языке) употребляет в автономной речи слово *бадада*: «Бадада! – гаворыць брату. Бадада! – крычыць сястры». Учащиеся определяют слово *бадада* как автономное, вспоминают, когда в речи ребенка наблюдаются такие специфические слова, по каким законам эти слова построены, почему их можно назвать словами.

При изучении темы «Активный рост лексического запаса. Владение значением слова» рассматриваются такие произведения, как фольклорный «Каравай» («Вот такой вышины, вот такой нижины...»), где отражается смысловая систематизация слов ребенком; отрывки из стихотворения С. Михалкова «А что у вас?» – «Мы гуляли по Неглинной...» (недостаточно четкая номинация предметов, их признаков, действий вследствие нетвердого усвоения значения слова) и «А у нас сегодня кошка...», стихотворение Г. Сапгира «Складно-нескладно» (словесные замены разного рода); Л. Кондрашенко «Тарарам» (студентам предлагается объяснить, к какой категории слов относится слово «тарарам», чем объяснить трудности в освоении значения таких слов). В целом ряде произведений показаны особенности усвоения детьми переносного значения слова, фразеологизмов, сочетаемости слов (А. Барто «Теплота», О. Дриз «Горячий привет», Г. Граубин «Совесть», И. Шутько «Острый язычок» и др.).

С рассуждениями детей по поводу слова студенты могут познакомиться в стихотворении Е. Измайлова «Сосулька» («Пора назвать нам, наконец, сосулькой сладкий леденец») и ответить на вопрос, исходя из каких характеристик слова дети часто пробуют осмыслить его значение.

В произведениях писателей и поэтов отражаются и такие явления, как расширение или сужение значения слова (Р. Бородулин «Босые конфеты» (о конфетах-подушечках), Л. Мороза «Виногато колесо», где героиней употребляется выражение «криволапое колесо», и др.). Учащиеся находят в произведениях типичные ошибки усвоения значения слов, объясняют, с чем связаны недоразумения с использованием сложных слов и т.д.

При изучении темы «Владение звуковой основой речи» студенты работают с произведениями, в которых отражены такие явления детской речи, как слоговая элизия, метатезис, субституция. Например, определяют особенности воспроизведения малышами слогового строения слова, показанные в стихотворении А. Жигунова «Блытаніна» («Путаница»), называют это явление:

Гебемот разявіў рот
И глядзіць на масалёт.

– Ты мяне паслухай, братка,
Масалёт – не кашаладка.

Веселый рассказ В. Ю. Драгунского «Заколдованная буква», в котором описывается, как трое детей насмеются друг над другом из-за неправильного произношения слова *шишки*, служит материалом для ответов на вопросы «Как называется явление замены одного звука другим?», «Какими звуками заменяют герои рассказа звук «ш» в слове «шишки?», «О чем свидетельствует то обстоятельство, что дети слышали ошибки в произношении своих товарищей, хотя сами еще не могли произнести звук правильно?». «Каким может быть временной интервал между возникновением способности ребенка воспринимать некую речевую единицу и способностью ее самостоятельно продуцировать?»

В работе над названной темой используются также стихотворения П. Синявского «Штратная иштория» (обыгрывается явление обратной замены звука в словах); А. Барто «Буква «Р» (здесь студенты называют, какой звук для детей является самым сложным при усвоении произношения, какая особенность произношения отражена в стихотворении, как называется это явление, а также какая типичная терминологическая ошибка допущена автором стихотворения); С. Михалкова «Сашина каша» (требуется рассудить, можно ли назвать отраженные в стихотворении искажения звуков субституцией, требуют ли они логопедического вмешательства); С. Маршака о Рассеянном с улицы Бассейной, И. Токмаковой «Невпопад» (где обыгрываются проявления паронимии), К. Чуковского «Котауси и Мауси» (чисто формальные операции, которые производят дошкольники со словом) и др.

Немало произведений построены на обыгрывании грамматических ошибок в речи детей, явлений словотворчества. Такие произведения широко используются для анализа особенностей овладения детьми морфологическими средствами оформления грамматических категорий. Например, студентам предлагается определить, согласно каким принципам, по Т. Н. Ушаковой, созданы новые слова в стихотворениях О. Вацетис «У кого что внутри?» («У одуванчиков белых – взлеталка: взлет-взлет-взлет! ... А у часов – спешилка: спех-спех-спех...»), Л. Мороза «Машинка-щекоталка» («Там машинка-щекоталка стригла гладенько меня»), Н. Кончаловской «Удивительный огород» («Показал садовод нам такой огород, где на грядках, засеянных густо, огурбузы росли, помидыни росли, редисвекла, чеслук и репуста...») и др. Прочитав стихотворение Б. Заходера «Странное происшествие», учащиеся пытаются определить, на чем построена языковая игра словами *кот*, *котлета*, *антрекот*.

Для определения особенностей развития коммуникативных навыков используются произведения А. Шибаева «Винегрет» (студенты называют возраст, в котором у дошкольников не хватает терпения выслушать собеседника и они начинают говорить все вместе); А. Барто «Интересное кино» (нужно определить форму речи школьника и объяснить, в каком случае ребенок возвращается к этой форме, даже владея контекстной речью) и др.

Ряд произведений позволяет выявить, какие языковые навыки проявляются у детей в рассуждениях о языковых фактах (стихотворения Ю. Леонтьева «Грибные имена», В. Витки «Стриж»). В стихотворении М. Пляцковского отражено такое явление детской речи и мышления, как номинативный реализм («Есть сладкое слово – конфета, есть быстрое слово – ракета...»), студенты рассуждают, какие представления о слове формируются у многих дошкольников. Стихотворение И. Токмаковой «Плим» иллюстрирует, как дети объясняют значение слова, студентам предлагается оценить явление придумывания детьми собственных слов, квалифицировать его. Немало стихотворений построено на игре со словом (Б. Заходер «Про Кабота», Г. Граубе «Бигудявки» и др.). Здесь нужно объяснить, как использована языковая игра, какое значение такая игра имеет в лингвистическом и интеллектуальном развитии ребенка.

Задания, подобные приведенным, выполняются студентами факультета дошкольного образования на практических занятиях по детской речи, а также предлагаются им на зачете по этому разделу курса «Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста»

.....

Литература

Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000.

Старжинская Н. С. Детская речь: пособие. Минск, 2016.

Старжынская Н. С. Лінгвістыка дзіцячага маўлення: дапаможнік. Мінск, 2010.

Т. А. Ушакова

Иваново, Россия

kniga@listos.biz

О реализации поэтического потенциала детской речи в стихотворениях Андрея Чебышева¹ для детей

В основе литературы, адресованной детям, лежит попытка создать органичный для ребенка художественный мир, некая имитация детского мировоззрения и мировосприятия, детского языкового мышления. Моделей этой имитации может быть множество. Во-первых, объектами эстетизации в разных художественных системах становятся разные стороны и этапы детства. Во-вторых, разной может быть степень вовлеченности в этот

¹ Андрей Чебышев (1960–2016) – русский писатель, поэт и музыкант. Родился и умер в Иваново. Научное исследование литературного творчества Чебышева началось в ИвГУ в 2001 г. Первый сборник избранных стихотворений вышел в 2010 г. Иваново, ЛИСТОС), затем были изданы две иллюстрированные книги со стихотворениями для детей (издательство то же). В настоящий момент к печати готовятся другие книги автора.

мир. Не совпадают художественные системы и в вариантах своей амбивалентности – сосуществования детского и взрослого планов, пульсации взрослого и детского голосов, ориентации на двойного адресата. Наконец, каждым автором устанавливаются (либо не устанавливаются) свои ограничения и табу в имитации детского мира, своя «мера детскости», допустимая в художественном произведении.

Такие рамки могут быть продиктованы, например, педагогическими принципами и стратегиями. Так, Корней Чуковский, не только очарованный, но и очаровавший многие поколения взрослых эстетикой детской речи, при этом практически не допускал в свои стихи и сказки ее примет. Ограничения в его текстах ставятся и на обожаемую им поэтику нонсенса: шаг в мир бессмыслицы и хаоса предполагает, в отличие от английского прототипа, и обратный шаг – в обновленный и упорядоченный мир: «Кому велено чирикать – не мурлыкайте» (подробнее об этом см. (Ушакова 2014)). Будучи не только ярким поэтом и талантливым исследователем, но и педагогом по призванию, он определяет границы допустимого «компромисса» с миром ребенка, «выпрямляя» некоторые черты детского мира или вообще не пропуская их в текст. Понятия «гармония» и «норма» для него часто взаимопроницаемы, чем во многом определяется условный коммуникативный вектор его поэзии: его детские стихи можно назвать голосом взрослого, обращенного к ребенку.

Совершенно иначе обстоят дела с поэзией Андрея Чебышева, детские стихи которого – лишь одна из сторон его поэтического творчества. Его поэзия очень разнообразна, и самим автором отчетливо выделяются три ее тематических и стиливых стержня: это, условно говоря, «серьезная» поэзия, ироническая поэзия и стихи для детей. Границы между ними всегда четко определены автором, хотя в стиливом отношении эти границы зачастую не столь очевидны. Поэзия Чебышева понимается только в ее целостности, и, более того, многие стихотворения представляют собой синтез двух или трех начал, то есть находятся на периферии жанрово-стилистических доминант. Детская поэзия Чебышева органична и миру «взрослой», и миру иронической поэзии и необходима для их адекватного понимания.

Во «взрослой» поэзии взгляд лирического героя на земной мир часто направлен из заземного или пограничного пространства (Бездна дышит. Она – живая. / Тень непрожитых весен блистает. / Я не знал, что смерть – голубая. / ТАМ об этом – никто не знает...¹ – выделенное автором «там» в данном случае – это земная жизнь). «Мир детства» (так помечены все детские стихи в архиве поэта) в поэтическом пространстве Чебышева – это мир земной жизни, прелесть и самоценность которой очевидны. Поэтому в его стихах нет и не может быть соблюдения «меры детскости». Напротив, все поэтические средства направлены на то, чтобы мир детства был воплощен и проявлен. В частности, язык стихотворений «детски» маркирован: Мы с тобой похожики – / Так решили ежики («Про ежиков-похожиков»);

¹ Для удобства произведения Андрея Чебышева цитируются по рукописям. Библиографический список изданных на данный момент книг приводится в конце статьи.

Носорог *насупил рог* – / Очень строгий носорог («Про носорога»); Для разных *нюхов* / Есть только нос («Чем надо нюхать»). Приметы детской речи не только легко пропускаются автором в текст, но и обладают повышенной поэтической суггестивностью, нередко инициируют появление текста, способны задавать образный ряд объемного цикла стихотворений, не превращаясь при этом в языковую игру. Жесткие табу, как видно из черновиков и вариантов, накладываются, наоборот, на те приметы взрослого мира, которые не созвучны миру ребенка, неестественны для него и нарушают его гармонию. К слову, разрушительное вмешательство взрослой жизни в мир ребенка – один из мотивов чебышевской «серьезной» поэзии: Под туманом, / У белой реки, / Спит замерзший, / Измученный мальчик. / И ни ночь, / Ни река, / Ни луна / Не умеют его разбудить... / А во сне он бросает щенку / Полосатый резиновый мячик. / Только он и веселый щенок. / И никто не мешает им жить («А в доме пьянка-гулянка»).

Детские стихи Чебышева – это, скорее, голос ребенка, слившийся с голосом поэта, создавшего свой неповторимый художественный мир. Говорить об условном коммуникативном векторе детской поэзии этого типа, видимо, невозможно, так как этот поэтизированный голос ребенка обращен к миру вообще.

В рамках небольшой статьи, к сожалению, невозможно показать, как моделирование мира детства реализуется в поэзии Чебышева в целом, равно как и рассмотреть его творчество в контексте русской поэзии, поэтому остановимся лишь на некоторых конкретных деталях, касающихся, прежде всего, поэтизации детской речи.

Детская речь поэтична по своей природе, если под поэзией понимать относительную свободу воли при выборе языковых средств и языкового моделирования мира. Ничего не нарушая, а просто не ведая запретов, не ограниченный стереотипами языка и мышления ребенок, как известно, зачастую настолько лингвистически раскрепощен, что многие факты детской речи невозможно предсказать или смоделировать: *У меня сейчас так в глазах лошадь вспорхнуло!* (вдруг вспомнилась лошадь) (Даша, 4,7), *Небо разлуняется!* (луна стала просвечивать сквозь облака) (Даша, 4,10). *Калитка из земли растет; окна на доме висят; птицы на ветках стоят* (Даша, 3,2) – эти и подобные устанавливаемые связи и закономерности противоречат состоянию вещей не более, чем взрослые аналоги, но при этом выигрывают у них прелестью новизны. Думается, многие исследователи согласятся с тем, что научный интерес к детской речи во многом подогревается ее особенной притягательной эстетикой, ожидаемой свежестью. Поэтический потенциал детской речи и языкового моделирования огромен, и именно он реализуется в детской поэзии Чебышева.

Словообразовательные инновации и «ненормативная» грамматика. «Детский» язык в текстах этого автора узнается в самых разных проявлениях. Это и словообразовательные инновации (Ты как будто, я как будто – / Мы с тобой *какбутики* («Про мумутиков какбутиков»);

Пугливее, чем птица, / Дрожалистей листа, / Он сам себя боится / От носа до хвоста. («Про пугливого мышекота»); Лето к нам идет опять! / Шмель в цветок *жужжится*. / Летом нужно отдыхать – / Можно не учиться! («Про скоро лето»); И ушку *царапно*, И темечку жестко («Мумутик Панфнутик и неправильный прутик»), Муравей и муравьишка, / *Муравейевый* сынишка («Муравей и муравьишка»); Он зимой у нас *чердачил*, / Ел сушеных окуней («Про кота Бармота»), и «резервные» морфологические формы (Жираф от копытцев до *рожков* / Растет до того бесконечно, / Что даже неловко немножко. («Про то, как жирафики мерялись ростом»)), и расширение либо сужение грамматической сочетаемости (Ну и иди, *не мешай* мне *поспать*, / Нечего ноги Улюки считать («Как пригожок за клюквой ходил»); На льдине спит тюлень, / *Тюленю очень лень* («Про тюленя»); «*Про грязно* в огороде», «*Про скоро лето*» – заголовки), и т. п.

Как и многие другие произведения детской литературы, стихотворения А. Чебышева имеют двойного адресата – ребенка и взрослого, и глазами взрослого читателя, детские приметы текстов часто содержат иронию. Однако иронией они, безусловно, не исчерпываются: «детски» маркированные фрагменты становятся средствами создания образов и реализации мотивов: Теленок спросонок *лягал голову*, / Качался на ножках и *хмурил глаза*. / Зачем мы его разбудили с тобою? / Смотри, как он хочет *заснуть*ся *назад* («Как мы теленка будили»). Снятие ограничений с сочетаемости глаголов *лягал* и *хмурил*, возвратность глагола *заснуть*ся, употребление слова *назад* в значении «опять» – во всем этом узнаются детские модели манипуляций со словами, и в данном случае они становятся приемами создания образа с особенной пластикой и обаянием детеныша животного, столь типичного объекта детского эстетического чувства. Эти же приемы позволяют реализоваться мотиву детского наивного раскаянья: они делают речь лирического героя особенно беззащитно-невинной.

Еще большей поэтической суггестивностью обладает аграмматичная форма *бежат* в стихотворении «Про ежиков»: Бежат ежики по дорожке, / У них короткие ножки. / Еще у них есть колючки – / Острые-преострые штучки. // И носики тоже острые, / А глазки у них словно бусинки. / Сперва бежат ежики взрослые, / Последним – самый малюсенький. // Бежат по дорожке, бежат / И тихо-претихо молчат. / Сейчас им не до беседы: / Он побежали обедать. Весь текст поддерживает пластику стилистически опорного слова *бежат*, обнаруживая особую эстетику его звучания. О точности выбора формы при создании этого художественного образа проще всего сказать, процитировав пятилетнюю девочку: *Конечно, можно тут «бегут»... Правильно-то надо «бегут». Но ежики бежат. Они ведь такие малюсенькие! Так тишихо-тихо бежат они* (Анфиса, 5,10).

Особое место занимают конструкции с анаколуфом (неправильным грамматическим согласованием), некоторые из них, как сообщал в личных беседах автор, пришли в текст непосредственно из опыта общения с детьми и инициировали появление текста: *Я вчера была собака – и рыл.* /

А сегодня я обжора – и ем. / Я сегодня в огород не ходил, // Потому что очень грязно совсем <...> («Про грязно в огороде»). Этого же происхождения алогизмы, в некоторых случаях принявшие форму оксюморона: ...Или это дядя леший? / Их, наверно, много тут? / Нет! *Наверное-конечно*, / Это гномики поют... («В домике у болот»).

Nursery language. Нередко эстетизируются субстантивированные оноματοпеи из «языка нянь»: Карр шагает по трубе, / Щиплет травку бе-бе-бе. // Непонятно почему / Шевелит хвостом му-му. // От жары дневной устав, / Спит калачиком гав-гав. // И хрю-хрю легла под тень, / Потому что очень лень. // Только цып-цып-цып не спят, / Потому что есть хотят («Про очень жарко»). Это одновременно и шутивное стихотворение-загадка для малышей, и поэтизация грамматики «примитива». Во многих текстах значение таких морфологически недопроявленных слов остается открытым и, как и в детской речи, максимально широким: «Поросенок *был хрю-хрю*, / Только не был хрюшка. / Я любил ему чесать / Розовые ушки...» («Про поросенка и меня»). Сложно точно сказать, с какой именно частью речи соотносится здесь ономатопея, равно как и сложно дать точное толкование ее значения: и то, и другое по-детски синкретично.

Структура нарратива. Многие тексты написаны от первого лица, от имени ребенка, и нередко они отражают особенности детского нарратива. Так, в частности, построено самое первое стихотворение для детей А. Чебышева «Утро»: «...а бывает еще воскресенье. / А сегодня нельзя баловать, / Потому что, когда воскресенье, / Нам не надо пораньше вставать. // Мама-папа не будут с будильником, / Как сегодня, ругаться с утра... / А зато у меня в холодильнике / Очень вкусная рыба икра. / А вчерашней весной в воскресенье, / Там еще продавали слонов <...>». Обратим внимание на характерную мозаичность: каждый фрагмент связан с другими формально (в данном случае союзами *а, а зато*), но при этом их смысловая связь латентна, не проявлена. Согласно Ю. М. Лотману, сущность сюжета составляет «выделение событий – дискретных единиц сюжета – и надделение их определенным смыслом, с одной стороны, а также определенной временной, причинно-следственной или какой-либо иной упорядоченностью, с другой...» «Только в результате возникновения повествовательных форм искусства человек научился различать сюжетный аспект реальности, то есть расчленять недискретный поток событий на некоторые дискретные единицы, соединять их с какими-либо значениями (то есть истолковывать семантически) и организовывать их в упорядоченные цепочки (истолковывать синтагматически)» (Лотман 1992: 243). В имитации Чебышевым детского нарратива виден зарождающийся сюжет: дискретные единицы уже выделены, но их семантическая и синтагматическая соотношенность проявлена мало, связи между ними не определены либо не проговорены.

Эта фрагментарность подчеркивается и тем, как текст начинается: первые слова «...а бывает еще» будто встраивают его в некий макротекст и лишают собственного начала. Автором неоднократно подчеркивается

такая невыделенность начала текста: А вот потому что... А все потому что, / Поскольку такая была чехарда... («Про переезд на новую квартиру»); А я вот о чем? / А я вот о том... / Да я еще сам-то не знаю о чем... / Ах, да, ну, конечно. Наверно, о том, / Как здорово быть гималайским котом («Про гималайского кота»). Ю. М. Лотман полагал появление «выделенности и маркированной моделирующей функции категорий начала и конца текста» одним из фундаментальных этапов развития сюжета (Лотман 1992: 230), и с этой точки зрения чебышевское маркирование невыделенности начала также подчеркивает незрелость сюжета.

Синкретизм детского мышления. Любопытна имитация детского мышления, его конкретности и синкретизма, видение «всего во всем» (подробнее об этом см. (Пиаже 2008)), когда в единое целое связываются видимые, внешние, доступные опыту явления и события, например, устанавливаются причинно-следственные связи. Скажем, взрослому привычнее воспринимать жесты как внешние знаки психического состояния, а ребенком они могут осмысливаться как его причина: *Мамочка, не хмурься, а то ты сейчас рассердишься!* (Даша, 4,2). Выразительность многих пластичных образов поэзии Чебышева основана именно на подобных связях: Он под деревом лежал, / *Бровью думал* и моргал. / И о чем-то непонятном / Тихо *ребрами вздыхал* («Про старого барбоса»).

Детское восприятие временного дейксиса. Во многих текстах сближается детское и мифологическое мышление. Например, в стихотворении «Мумутик и живая вода» в мифологическом ключе переосмысливается детское восприятие времени, а точнее, временного дейксиса, понимание которого часто лежит за пределами интеллекта ребенка (ср. типичные высказывания: *А сегодня что – завтра?* (Даша, 4,10), *Когда мы поспим, будет же еще вчера! Или уже сегодня?* (Даша, 4,8)). Перед цитированием текста необходимо пояснить, что мумутики – это персонажи объемного цикла стихотворений А. Чебышева, обаятельные существа, которые живут на болотах. Они одновременно и земные, и при этом неземные – это болотная нежить, которая дружит и со всеми «дневными» зверятами, и с лешатами и чертиками. Детская путаница с категориями времени включается в обращение этого персонажа к «живой воде» и звучит как элемент заклинания, магическое звучание которого подчеркивается четырехстопным амфибрахийем с мужской рифмой: Четверг на болоте вчера был средой, / Мумутик сидел над живою водой. // В ней плавали звезды, жуки и листва, / Мумутик сидел, повторяя слова: // – Водичка, водичка, / Живая сестричка, // Сегодня – не завтра, четверг – не среда, / Беги по ложбинкам, живая вода // Водичка, водичка, / Живая сестричка! // По тёмным лесам в далеко-далеке / Спускайся, водичка, к великой реке. // Как дочку, тебя приласкает она, / Была ручейком ты, а будешь волна. // Сегодня – не завтра, четверг – не среда, / А ты всё бежишь и бежишь, как всегда <...>. В данном случае поэтический потенциал детской речи реализуется в том числе как фольклорно-мифологический.

Потенциал детской речи в поэзии Андрея Чебышева воплощается на разных уровнях самыми разнообразными способами. Как принято считать, функционируя в речи каждого ребенка, «детский» язык постепенно вытесняется «взрослым», воспринимаясь на фоне него как отклонение. Многие из тех потенциальных и резервных для языка явлений, которые временно появляются в детской речи, реализуются в стихах Чебышева в таком контексте, где сопротивление взрослого языка слабее.

.....
Литература

Лотман Ю. М. Происхождение сюжета в типологическом освещении // Лотман Ю. М. Статьи по семиотике и топологии культуры. Таллин, 1992. С. 224–247.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 2008.

Ушакова Т. А. Сказка К. Чуковского «Телефон» и ее англоязычные читатели // Николаев А. И., Николаев И. А., Ушакова Т. А. Тексты: слова и люди. Статьи и заметки по лингвокультурологии. Иваново, 2015. С. 71–81.

Чебышев А. Стихи разных лет. Иваново, 2010.

Чебышев А. Крошка олененок. Иваново, 2011.

Чебышев А. Ежик в гостях у жирафа. Иваново, 2011.

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА

Я. Э. Ахапкина¹

Москва, Россия

yakhapkina@hse.ru

Тактики представления двух последовательных ситуаций в детском нарративе (на материале сочинений по картинке учеников 2-го класса)²

Вводные замечания. Детский нарратив как предмет изучения привлекает тактиками построения, соотносимыми с особенностями взрослой разговорной речи (о сопоставлении детской и взрослой разговорной речи в сфере фонетики, словообразования и морфологии см. (Доброва 2007), о сопоставлении детского и взрослого нарратива см., в частности (Ягунова 2013)), с формированием дискурсивных практик в истории языка (Князев 1998, Schnittke 2016, Сосновцева 2017), с поисками особой оптики в поэтическом тексте (Валиева 1998). Обращаясь к детским текстам, фиксируют зоны несовпадения практики с речевым стандартом и стремятся объяснить причины таких несовпадений (о детском нарративе см., в частности (Князев 2011, Лемяскина 2011, Данюшина 2014, Михайлова 2015)). Детский текст рассматривается как продукт речевой деятельности, осуществляемой на определенном этапе становления речевых компетенций и отражающий особенности временной речевой системы (Цейтлин 2009, Елисеева 2014), которая характерна для этого этапа.

Материалом исследования послужили 25 текстов сочинений по картинке, подготовленных второклассниками под руководством преподавателя (школьниками 8–9 лет, текст написан в январе 2017 года информантами из г. Череповца). Методика преподавания требует предваряющего написания сочинения развернутого обсуждения композиции такого рода работ, пошагового проговаривания планируемого текста. Однако способ речевого оформления частных эпизодов, например перехода от описания предшествующей ситуации к последующей, может быть выбран пишущим самостоятельно. В представленных текстах наблюдается варьирование ввода в

¹ Я. Э. Ахапкина – доцент школы лингвистики факультета гуманитарных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» Москва.

² Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда проект №16-18-02071 «Пограничный русский: оценка сложности восприятия русского текста в теоретическом, экспериментальном и статистическом аспектах».

текст наблюдаемой (изображенной на рисунке) статичной ситуации, следующей после реконструированной ситуации динамичной.

В задачи исследования входило выявление номенклатуры возможных тактик перехода от описания предшествующего эпизода к последующему, обнаружение доминирующих и маргинальных тактик, обоснование выбора пишущим той или иной тактики перехода.

Предложенная для описания картинка фиксирует вторую, статичную ситуацию – вечерний отдых персонажей (на рисунке изображен деревянный дом, на крыше которого сидит петух, перед домом расположились персонажи: старушка, девочка и кошка, фоном служит заходящее солнце). Реконструкция предшествующей (первой) ситуации выстраивалась в диалоге с учителем в ходе подготовки к написанию текста. Исходное задание формулировалось так: *Рассмотри картинку. Придумай имена героям, кличку котёнку. Составь и запиши короткий рассказ по картинке.* В беседе с учителем второклассники предположили, что наблюдаемая ситуация отражает вечерний отдых после дневной работы. Соответственно, в сочинениях описанию рисунка предшествовала двухчастная экспозиция – поименное представление участников ситуации и реконструкция предшествующего события (см. примеры 1–3, орфография и пунктуация оригиналов сохранены).

(1) *Жили били. Кот Васюкин внучка Алина петушок Красавец бабушка Оля. Весь день они трудились. А вечером они собрались вместе бабушка сидела на скамейке петушок на крыше внучка сидела на траве и кот на траве*

(2) *Жила бабушка со своей внучкой Аленушкой и кошкой Васькой и петушком Гришой. Весь день бабушка с Аленушкой трудились в доме. А когда наступил вечер бабушка с Аленушкой вышли на улицу бабушка села на скамейку а Аленушка с кошкой Васькой сели на траву они любовались закатом солнца*

(3) *Жили были внучка Маша, кошка Муся, бабушка Марина и петушок Петя. Были они дружные и всегда помогали друг другу по хозяйству. А вечером содились посмотреть закат солнца. Бабушка на скамейку, Маша и Муся на травку а Петя на крышу. Вокруг царила тишина.*

Типы осмысления взаимоотношения ситуаций и их отнесения к конкретному или узальному временному плану. Обнаруживаются следующие три типа введения в текст описания рисунка (перехода от реконструкции предшествующей деятельности к вечернему отдыху).

1. При осмыслении изображенной на картинке ситуации как конкретной единичной, наступившей после реконструируемой предшествующей конкретной единичной ситуации, эксплицируются показатели единичности (лексические: *сегодня*, нарративные: *все утро — наступил вечер*; грамматические — совершенный вид глагола для обозначения первой ситуации):

(4) *Сегодня днем они уберались по дому. Нуа вечером на улице они присели кто куд и любовались закатом солнца. И наступила полная тишина.*

(5) *Ани трудились **все утро. Наступил ветчер** бабушка Анастасия, внучка Маша, кот Лева, петушок Кеша. Прешли они отдохнуть и полюбоваца на закат*

(6) *Они хорошо **поработали** и вечером решили отдохнуть на улице.*

(7) *Они трудились **сделали** работу и пошли отдыхать.*

В этом случае текст получает двухчастную структуру: обобщенную экспозицию, представляющую действующих лиц, и описание конкретного дня из жизни персонажей. Первая динамическая ситуация попадает во вторую, основную часть рассказа.

2. При осмыслении изображенной ситуации как конкретной, но представляющей типичное развитие событий, описание реконструируемого предшествующего положения дел в большинстве работ может быть отнесено как к экспозиции, так и к основному повествованию, может быть осмыслено двояко: как относящееся к любому дню и как описывающее конкретный день. В отдельных работах первая ситуация сливается с экспозицией и осмысливается как узуальная, а описание картинки при помощи специальных лексических маркеров переключает временной план и вводит конкретное наблюдаемое положение дел (пример 8). На противоположном полюсе этой шкалы работы, в которых описание двух ситуаций оказывается в пределах одного предложения (пример 11). Если пример 11 приближается к тактике первой группы (осмысление обеих ситуаций как конкретных), то пример 8, отчетливо относя первую ситуацию к узуальному плану и противопоставляя ее конкретному положению дел, предваряет третью тактику (осмысление обеих ситуаций как узуальных). При этой тактике описание картинки (перехода к статичной ситуации), как правило, строится с глаголами совершенного вида.

(8) *Они целый день трудились. **Както** раз они любовались закатом.*

(9) *Жили-были бабушка Люба, внучка Марина, кот Пушок и петух Красавец. Днем они дружно работали. А вечером они **стали** отдыхать и любоватся на закат.*

(10) *Жили-были бабушка Настя, внучка Маша, кот Васька, петух Красавиц. Они трудились весь день. Вечером вместе **вышли** на улицу.*

(11) *Жили были, бабушка Вироника, внучка Женя, кот Пушистик, петух Голосистый. Весь день они трудились, а вечером на улице они **сели** любоватся закатом солнца.*

3. При осмыслении обеих ситуаций как узуальных весь текст строится в узуальном ключе, употребляются глаголы несовершенного вида, однако возможно ненамеренное смещение к актуализации за счет различного осмысления значений НСВ (повторяемости и длительности, примеры 12, 17).

(12) *Жили-были бабушка Шура, внучка Маша, кошка Миля и петушок Гребешок. Днем они трудились. А вечером любовались закатом солнца на улице. Вокруг **стояла** тишина.*

(13) *Днем они трудились а вечером они **садились** по своим местам кот Васька и внучка Карина на траве, бабушка Настя седела на скамейке, а петушок Петя седел на крыши. Они любовались на закат.*

(14) Были они дружные и всегда помогали друг другу по хозяйству. А вечером **содились** посмотреть закат солнца.

(15) Утром они ели а потом они работали. А когда **наступал** вечер они **приходили** на свою полянку. бабушка Оля села на скамейке а внучка Маша и кошка Муся сидели на траве.

(16) Весь день они трудились. Бабушка пекла пироги, топила печ. Маша сеела семена, и убералсь дома. Петушок Кеша будил всех **по утрам** а Васька мурлыка и дарил ласку. **По вечерам** они **отдыхали** и любовались закатом.

(17) Днем они работали. А под вечер они **соберались** и все вместе **смотрели** на закат солнца. Вокруг **царила** большая тишина.

Первой (конкретной) тактики придерживаются 4 автора (16%), второй (переходной) – 12 (48%), третьей (узальной) – 9 (36%).

Способы введения в текст описания второй ситуации. Номенклатура средств перехода от описания первой ситуации ко второй включает следующие приемы (часто сочетающиеся в одной работе).

1. **Лексика.** Контрастные лексические показатели: *сегодня днем – ну а вечером; весь день – а вечером на улице; целый день – а под вечер; днем – а под вечер; днем – а вечером; весь день – по вечерам: Днем* они трудились **а вечером** они садились по своим местам.

2. **Грамматика.** Контрастные видовые показатели: *Они трудились сделали работу и пошли отдохнуть; Они трудились весь день. Вечером вместе вышли на улицу; Они целый день работали без передышки. И когда они закончили работу они пошли домой; Весь день бабушка с Аленушкой трудились в доме. А когда наступил вечер бабушка с Аленушкой вышли на улицу...*

3. **Текст.** Контрастный фразовый переход: *Они целый день трудились. Както раз они любовались закатом; Они трудились все утро. Наступил ветчер; ... петух гонялся за курами. Наступил вечер и все вышли на улицу любоваться закатом солнца; На улице вечер наступил...; Утром они ели а потом они работали. А когда наступал вечер...*

Контраст лексических показателей включен в 20 работ (80%), из них вне видового и фразового контраста 2 работы (8%): *Днем они делали уборку а вечером выхадили на улицу; Днем они трудились а вечером они садились по свои местам.* Видовой контраст использован в 14 работах (56%). Из них вне лексического и фразового контраста 1 работа (4%): *Они трудились сделали работу и пошли отдохнуть.* Фразовый контраст встретился в 19 работах (76%), из них вне лексического и видового 1 работа (4%): *Они целый день трудились. Както раз они любовались закатом.* Отсутствуют все три вида приемов в 1 работе (4%): *Они хорошо поработали и вечером решили отдохнуть...*

Для конкретного осмысления обеих ситуаций характерно равномерное распределение: 2 работы из 4-х с лексическим контрастом и 2 без, в обеих работах с лексическим контрастом отмечается и фразовый контраст, а в отсутствие лексического контраста нет и фразового. В 3-х работах из 4-х

отмечен видовой контраст. В одной работе этой группы нет ни одного приема противопоставления ситуаций. Для переходной тактики характерно лексическое противопоставление (9 работ из 12), видовое (11 работ из 12) и фразовое (10 из 12). Для узуального осмысления обеих ситуаций (вне видového контраста) характерны лексический (9 работ из 9) и фразовый (7 работ из 9) контрасты.

Соотношение ситуаций с точки зрения меры развернутости повествования. Обращает на себя внимание вариативность представления первой (реконструируемой) и второй (изображенной) ситуаций по распределению объема внимания пишущего, концентрации деталей, подробностей в проработке сюжета. Так, редукция первой ситуации до одной фразы или даже части сложного высказывания (например, *Днем трудились; Днем они работали; Днем они трудились по дому; Утром они ели а потом они работали; Днем они делали уборку*) наблюдается во всех примерах из конкретной группы (максимум распространения: *Сегодня днем они уберались по дому*), в 9 работах переходной группы (с распространением *дружно / без передышки / в доме трудились / работали* — в 4 случаях), в 8 работах узуальной группы (с уточнением *делали уборку, трудились по дому, Утром они ели а потом они работали, Были они дружные и всегда помогали друг другу по хозяйству* — в 3 работах). Развернутое описание реконструируемой ситуации представлено в 3 работах переходной группы и в 1 работе узуальной группы. Конкретизирована деятельность каждого участника: *Юля убирала бабушка пыль вытерла Васька мышей ловил; Бабушка убиралась, внучка огород поливала, петушок вредителей ловил, Оливер мышей отлавливал; Бабушка палочка грядку, Женя садила цветы, кот ловил мышей а петух гонялся за курами* — переходная трактовка; *Бабушка пекла пироги, топила печ. Маша сеела семена, и убералась дома. Петушок Кеша будил всех по утрам а Васька мурлыка и дарил ласку* — узуальная группа.

Заключительные замечания. В возрасте 8–9 лет школьники способны строить нарратив трех типов: сфокусированный на конкретной ситуации прошлого, противопоставляющий обобщенную и конкретную ситуации или описывающий типичные ситуации. Для перехода от динамического описания к статическому используются лексический, грамматический и фразовый контраст.

Литература

Валиева Ю. М. Поэтический язык А. Введенского: Поэтическая картина мира. Дисс. ... канд. филол. наук. СПб., 1998.

Данюшина Л. А. Детский дискурс как феномен формирующейся языковой личности. Дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2014.

Доброва Г. Р. Психолингвистические причины общности некоторых фактов детской речи и разговорной речи взрослых // Психолингвистические аспекты речевой деятельности: труды Уральского психолингвистического общества. Екатеринбург, 2007. Вып. 5. С. 151–169.

Елисеева М. Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка. Ранние этапы. М., 2014.

Князев Ю. П. Синтаксические архаизмы в детском нарративе // Проблемы детской речи – 1998. СПб. Череповец, 1998.

Князев Ю. П. Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги // Онтолингвистика – наука XXI века. СПб., 2011. С. 292–296.

Лемяскина Н. А. Прецедентные тексты младшего школьника // Онтолингвистика – наука XXI века. СПб., 2011. С. 296–299.

Михайлова Е. С. Жанровые характеристики нарративов у детей младшего школьного возраста. Дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2015.

Сосновцева Е. Г. Удвоение частицы *бы* в условных конструкциях // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. XIII. Ч. 3. СПб., 2017. С. 590–605.

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

Ягунова Е. В. Структура спонтанного нарратива: мультимедийность исходного дискурса и его отражение в текстах взрослых и детей // Санкт-Петербургская школа онтолингвистики. СПб., 2013. С. 159–177.

Schnittke E. Why historical linguists need children: Birch bark letters in light of written language acquisition // Mind, Culture, and Activity. 2016. № 1. P. 42–64.

С. М. Евграфова

Москва, Россия

evgraffs@yandex.ru

Заметки о модальной природе высказывания

Основная задача преподавателя в педагогической коммуникации – дополнить и перестроить представление ученика об окружающем мире – решается вербальными средствами и оценивается по вербальным реакциям ученика (по крайней мере, в гуманитарных науках). Педагог исходит из аксиомы, что в момент контроля ученик должен сформулировать некое высказывание, которое эксперты признают истинным.

При этом ученик, пытающийся самостоятельно высказаться даже по бытовому вопросу, часто оказывается неспособен на самостоятельные суждения, а анализ контрольных работ первокурсников заставляет усомниться в том, что некоторые студенческие ответы вообще можно расценивать как суждения, ведь суждение должно опираться на квазинаучную картину мира, каковой у студента еще нет. Исследование этого коммуникативного феномена необходимо, если мы стремимся сделать обучение более эффективным.

Проанализируем ответы литературоведов-первокурсников на вопросы домашней контрольной работы по курсу «Введение в языкознание». Первая часть одного из заданий была сформулирована следующим образом:

Вчитайтесь в строфу из стихотворения Б. Л. Пастернака:

Его бессонные зенки / Устроены как веретена. / Он вьет, как нитку из пеньки, / Историю сего притона. //

Какая традиция графического воспроизведения текста мешает читателю воспринимать звучание? Какая особенность стихотворного текста позволяет читателю преодолеть эту трудность?

Далее студенты должны были ответить на вопросы об акцентных парадигмах слов *веретено* и *зенки*, и с этим, заглянув в словари, справились почти все. Но с задачей прочесть текст вслух и задуматься над тем, что из-за отсутствия точек над *ё* и ударений сделать это автоматически не удается, справились не все. Вместо ожидаемых ответов («Неразличение букв *е* и *ё* и отсутствие ударений» и «Наличие рифмы и ритма») студенты писали: «Репродуцирование / рифма», «Употребление устаревших слов / ритм», «Подчинение правилам синтаксиса и пунктуации / различие письменной и устной речи (ритм, интонация и т. д.)».

Многие студенты не отвечают на поставленный вопрос и даже не замечают подсказки (*графическое воспроизведение VS звучание*): они либо думают о том, что им самим мешает понять стихотворение (устаревшие слова, к которым, видимо, причислены слова *зенки* и *пенька*), либо пытаются рассказать об отличиях письменного и устного текста, хотя об этом их не спрашивали.

В финальной части задания студенты должны были ответить на вопрос, какие особенности пастернаковского текста отметит ученый-лингвист и какие он может выдвинуть гипотезы. Для этого следовало задуматься над тем, почему поэт использует ненормативное ударение (колебания ударения могут говорить либо об изменившейся норме, либо о готовности автора пренебречь нормой ради рифмы). Проанализируем ответы студентов.

(1) *О том, что акцентуация в стихотворном тексте может изменяться, подчиняясь требованиям рифмы.*

(2) *О том, что может меняться ударение в зависимости от места в стихе.*

(3) *Возможно изменение литературного акцентного типа в угоду рифме и ритму. Все слова способны менять акцентный тип, авторская речь может сменить тенденции литературной речи.*

(4) *Если во множестве текстов поставить слово, в котором будет нетрадиционно поставлено ударение, то оно может стать традиционным и правильным.*

(5) *О том, что в русском языке не существует разных типов ударения, противопоставление которых могло бы служить для различия двух словоформ.*

(6) *О принадлежности к творчеству Б. Л. Пастернака.*

(7) *В данном случае это четырехстопный ямб, который свойствен Пастернаку, плюс хаотичные ударения.*

(8) *О революционности данной строфы.*

(9) *О том, что стихотворная запись текста со всеми его особенностями (стихи, ударения – ритм) позволяют уподобить его устной речи.*

(10) *О том, что текст приобретает форму речи.*

(11) **Различия между устной и письменной речью становятся менее заметными.**

(12) *Контекст определяет, какую форму слова (ударение) нужно употребить, даже если в графическом облике это не отражено.*

(13) **Несмотря на перенос ударения, слово в определенном контексте не меняет своего лексического значения.**

(14) *О принадлежности к творчеству Б. Пастернака, так как ударения в словах могут меняться. Борис Пастернак писал стихи революционные, часто изменял строфу и сами слова, чтобы те соответствовали настроению, которое он стремится передать.*

(15) *Лирический герой, находясь в притоне, пишет историю о нём. Использование разговорной речи («зенки», «сега») не снижает стиль автора, а за счет использования сравнений придает строкам яркость. Прочитав эти стихи, у меня возникла ассоциация с пьесой Горького «На дне».*

(16) *Строфа является революционной, то есть «человек наблюдающий за жизнью притона» – метафора. Логично предположить, что «притон» – страна, а «бессонный наблюдатель» – это человек, который может наблюдать и осознавать, что происходит в стране.*

(17) *О тяжком изнуряющем труде (в данном случае писателя Бальзака). Ученый-лингвист может задаться вопросом изучения избытка историзмов.*

Высказывания (1–4) показывают, что студенты проанализировали задание и стихотворный фрагмент, увидели проблему изменчивости ударений и проблему взаимоотношений авторской речи и литературной нормы. Высказывание (5) тематически привязано к акцентуации, но не может быть интерпретировано однозначно из-за некорректной формулировки.

Авторы примеров (9–12) попытались понять текст задания, но сумели установить лишь тематическую связь между понятиями «графика / звучание» и «устная / письменная речь». Поскольку материала, иллюстрирующего эту тему, в задании нет, все эти высказывания звучат абсурдно. Автор примера (12) некорректно использовал термины *контекст* и *словоформа*, когда пытался «лингвистически» обобщить собственное наблюдение (ритм и рифма компенсируют отсутствие ударений в стихе).

Авторы примеров (6–8) и (14–17) формируют свои высказывания, явно или неявно отталкиваясь от содержащегося в тексте задания ключевого слова *Пастернак*. Высказывания (6–8) и (14–16) содержат утверждения, касающиеся творчества Б. Л. Пастернака: студенты пытаются вспомнить что-то о творчестве поэта – (6–8, 14), высказывают свои впечатления – (15), выдвигают гипотезы – (16).

Примечательно, что студенты с легкостью высказывают неверные и ничем не обоснованные суждения (слово *сега* аттестовано как

разговорное, аномальные ударения превращены в примету авторского стиля Пастернака, а притон признан аллегорическим обозначением страны), но не ставят перед собой задачи анализировать задание и текст. И дело не в лени: автор высказывания (17) не поленился найти цитируемое стихотворение, но комментирует его содержание поверхностно, а форму – ошибочно («много историзмов» – но к их числу можно отнести разве что слово *тильбюри*, не входящее в анализируемый фрагмент).

Иными словами, более 75% процитированных суждений нельзя оценить как верные / неверные: они или не могут быть отнесены к поставленной теме, или опираются на заведомо ложные посылки, или тавтологичны, или абсурдны, или не могут быть адекватно истолкованы ввиду нарушений лексических и синтаксических норм. Однако в этих суждениях присутствует пресловутая «своя собственная точка зрения», которой сейчас принято гордиться. На деле за такую выдают необоснованные, часто оценочные высказывания, до недавнего времени принятые лишь в пропагандистских текстах, а сейчас ставшие нормой в интернет-пространстве, особенно в блогах и комментариях:

Вот так ТЕОРИЯ ДАРВИНА превратилась в АКСИОМУ. Главное что чувак в это свято верит. А фантазия, заметили. По костям определяет какой образ жизни они вели. (Из комментариев к лекции С. Дробышевского на ПостНауке)

великолепно!спасибо огромное,Анохин умница!Лекция бомба! (Из комментариев к лекции К. Анохина о памяти; орфография и пунктуация подлинника сохранены)

Какой наркоман посадил к двум большим, серьезным ученым психолога?

Максимов вызывает отвращение своей глупостью, наглостью и немотивированной самоуверенностью. (Из комментариев к беседе о памяти на канале «Культура»)

Как представляется, при осмыслении этого странного феномена следует вернуться к базовым представлениям о строении высказывания. В лингвистике одной из основных особенностей предложения / высказывания считается его способность быть истинным или ложным, причем истинным / ложным может быть предметно-содержательная сторона высказывания (диктум Ш. Балли), а модальная составляющая как бы надстраивается над ней.

Однако в онтогенезе становление трех аспектов коммуникации (фатического, эмоционального и предметно-содержательного) происходит в обратном порядке: начинается с фатики, к которой почти сразу подстраивается эмоциональная составляющая, а уже на них накладывается предметно-содержательная, отражающая когнитивные процессы, запечатленные в субстантивных, адъективных и глагольных номинациях (Лепская 2013). Голофраза всегда ситуативна, номинативная составляющая в ней неустойчива – преобладает модальная (фатико-эмоциональная) составляющая.

Постепенное становление стандартной формы высказывания – это процесс освоения арсенала стандартных синтаксических конструкций, среди которых очень рано появляются оценочные (типа *Конфетка вкусная*). Детские парадоксальные высказывания так умиляют и смешат нас еще и потому, что взрослая синтаксическая заготовка заполняется виртуальными фантазиями. Если возраст от двух до пяти – это путь к грамматике, то возраст после пяти, возраст становления отношений человека и его воображения, – это время, когда речь может и должна становиться регулятором семантики и даже мировосприятия ребенка. Иллюстрацией может служить диалог с почти пятилетним сыном, ставший последней записью в моем материнском дневнике:

На прошлой неделе ели с Димкой печенье. Говорю: «Испанское. И мы с тобой в этом году в Испанию поедem. Знаешь, у них в Испании правит король – Хуан Карлос». – «А я у них когда королём буду?» – «Наверное, никогда, сынок». – «Да я понимаю, что я ещё маленький. Но когда вырасту-то, буду?» – «Нет (в ответ он горько плачет). Нет, Димуля, у него папа был король, дедушка – король. А у тебя папа – преподаватель, дедушка был профессор. Может, профессором будешь?» – «Не хочу быть профессором! Хочу королём!!!» – рыдает сын.

Использование разнообразной лексики и стандартных по форме предложений создает у окружающих иллюзию способности собеседника судить об окружающем. Как представляется, мы сильно преувеличиваем эту способность, поскольку по своей природе она когнитивна. Полноценное суждение возможно, только если за каждым его словом в сознании говорящего стоит знание о реальном мире, а не о его виртуальном отображении.

Между тем современному ребенку, воспринимающему мир виртуально, намного труднее сформировать адекватное представление о происходящем, и предметно-содержательный аспект его речи не обеспечен когнитивно. Поэтому высказывания долго остаются не суждениями, а модально окрашенными отражениями ассоциативных связей; модальная составляющая высказывания вытесняет предметно-содержательную: лексическое наполнение синтаксической конструкции не описывает ситуацию, а демонстрирует эмоциональное состояние говорящего. Психологи называют такую неконтролируемую речевую деятельность речевым поведением (Румянцева 2004: 28). Речевое поведение говорящего / пишущего нередко отражает воображаемое, а не реальное представление о ситуации и регулируется только эмоционально.

Речевому самоконтролю через саморедактирование следует учить в школе: это неотъемлемая составляющая обучения монологической речи, которое нужно начинать с формирования навыка корректного построения суждения (от анализа ситуации – к ее точному описанию – а затем к оценке собственной возможности судить о ней). Суждение лежит в основе ответа на вопрос, дискуссии, без него невозможно научиться понимать чужие и строить собственные рассуждения. Освоение всех необходимых речевых

жанров диалогической и монологической речи является важнейшей задачей развития речи в школе (Седов 2016), однако игнорирование исходного звена приводит к тому, что многие первокурсники не осваивают в школе жанр ответа на контрольный вопрос – простейший жанр педагогической коммуникации.

Неумение современного выпускника средней школы построить полноценное высказывание неявно подтверждается принятой сейчас моделью ЕГЭ по русскому языку. Так, ученикам не предлагают самостоятельно сформулировать что бы то ни было – их просят оценить сформулированные высказывания как содержащие / не содержащие главную информацию (№1), содержащие / не содержащие ошибку, упомянутую в одном из пунктов (№7).

Конечно, оценивать самостоятельные суждения труднее, но стремление к технологизации проверки в принципе исключает самостоятельное мышление из достоинств выпускника школы. Школа молчаливо признаёт, что подавляющее большинство выпускников не способны сформулировать тривиальное самостоятельное суждение в предметной области, которой их обучали в течение 11 лет. Вспомним: первые модели ЕГЭ предлагали школьнику указывать в эссе, какими средствами художественной выразительности пользуется автор. Когда обнаружилось, что процент адекватных ответов очень низок, решили заменить формулировку задания (№ 25): теперь в готовый фрагмент рецензии нужно вставить номер приема из приведенного списка (прием надо опознать, проанализировав одно-два предложения из текста). Иными словами, активное использование термина в речи подменено его пассивным опознанием.

Неумение контролировать собственные высказывания приводит к тому, что взрослые люди в бытовом общении, в интернет-коммуникации постоянно выплескивают свои эмоции, свое раздражение от нежелания общаться, проявляя речевую агрессию. Если им приходится высказываться содержательно (как на экзамене), они делают темой высказывания некое ключевое слово (наиболее знакомое или эмоционально значимое – в нашем материале, например, *Пастернак*); ремой становится то, что всплывает в памяти в связи с выбранной темой («его поэзия революционна», «он любит четырехстопный ямб» и проч.). Нежелание вступать в коммуникацию (фатический аспект) тормозит процесс порождения высказываний (Евграфова 2010), эмоциональное возбуждение – часто, наоборот, способствует ему, но предметно-содержательный аспект все равно опирается не на анализ ситуации, а на ключевые слова, ассоциативные связи и стереотипные представления о мире (познавательная креативность снижается).

В заключение добавим, что онтолингвистический подход к анализу языкового материала позволяет уточнить некоторые теоретические положения и по-иному взглянуть на практику преподавания.

Так, классическое высказывание, в котором превалирует предметно-содержательный аспект, а модус является лишь рамкой по отношению к нему (по Ш. Балли; ср. предикативность в понимании В.В. Виноградова),

появляется лишь в осознанной, контролируемой речевой деятельности. Только в ее рамках реализуется литературный язык, предполагающий сознательный выбор коммуникативного регистра, жанра, риторических приемов и языковых средств. А радикальные реформы и даже простая корректировка форм контроля и методов обучения родному языку требуют серьезных комплексных исследований, в которых должны участвовать и онтолингвисты.

.....

Литература

Евграфова С. М. Размышления о смысловых ошибках, или Последствия вынужденной коммуникации на уроках русского языка // Русский язык. 2010. № 15–16.

Евграфова С. М. Учить писать – значит учить думать! // Русский язык. 2013. № 5.

Лепская Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М., 2013.

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

Седов К. Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика. М., 2016.

Е. В. Земан

Санкт-Петербург, Россия

ezeman@mail.ru

И. Балчюниене

Санкт-Петербург, Россия – Каунас, Литва

ingrida.balciuniene@vdu.lt

Понимание нарратива детьми 7 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Навык построения повествовательных текстов, в том числе нарративов, формируется к концу дошкольного возраста. В школьный период детям уже приходится как создавать, так и обрабатывать большое количество связанных текстов, и именно понимание нарратива играет одну из важных ролей в этих процессах. На основе результатов многочисленных западных исследований можно утверждать, что наличие трудностей у детей в понимании нарратива влияет на качество усвоения школьных знаний. К сожалению, на данный момент немалое количество детей, имеющих общее недоразвитие речи III уровня (ОНР-3), обучаются в массовых школах и не получают коррекционной помощи логопеда, поэтому предполагаемые трудности в понимании нарратива могут негативно влиять на их школьную успеваемость.

Цель данного исследования – оценка понимания устного нарратива детьми 7 лет с ОНР-3.

Для оценки понимания устного нарратива была использована русская версия методики Test for Listening Text Comprehension (Levorato, Roch 2007), адаптированная А. Н. Корневым и А. Н. Левковской (2016). Методика оценивает способность ребенка вычленять и запоминать основную информацию из нарративного текста, делать выводы на основании прослушанного рассказа, а также понимать переносный и скрытый смыслы предложений. Основную группу исследования составляли дети с ОНР–3 7 лет (20 чел.); контрольную группу составляли дети с нормальным речевым развитием 7 лет (20 чел.).

При рассмотрении средних значений оценки понимания нарратива выявлено, что показатели контрольной группы по всем параметрам превышают показатели основной группы. Тем не менее статистический анализ подтвердил только одно достоверное ($p = 0,02$) межгрупповое различие – в понимании скрытого смысла и переносного значения предложений. Итак, дети 7 лет с ОНР–3 отстают от сверстников с нормальным развитием речи в понимании нарратива, но не по всем параметрам (как предполагалось изначально), а только в понимании скрытого смысла и переносного значения предложений.

Литература

Levorato M. C., Roch M. Valutare la comprensione del testo orale: Il TOR 3–8 [Evaluation of listening comprehension: The TOR 3–8]. Florence: Organizzazioni Speciali, 2007.

Левковская А. Н. Нарушения понимания речи у детей с первичными экспрессивными нарушениями речи. СПб., 2016.

А. Н. Корнев

Сакнт-Петербург, Россия

k1949@ya.ru

И. Балчюниене

Санкт-Петербург, Россия – Каунас, Литва

ingrida.balciuniene@vdu.lt

Влияние жанра дискурса на грамматический частотный профиль у детей с первичным недоразвитием речи

В докладе рассматривается влияние жанра устного дискурса – нарратива и диалога – на грамматический частотный профиль у детей 6 лет с первичным недоразвитием речи.

В качестве речевого материала были взяты тексты разных жанров дискурса: вымышленного (fictional) нарратива и структурированного вопросно-ответного диалога (дискуссии) «взрослый-ребенок». Речевой материал вымышленного нарратива включал составление рассказа / пересказа по

серии картинок; речевой материал диалога был собран на основе дискуссии взрослого с ребенком о так называемой картинке-нелепице.

Основную группу исследования составляли дети (12 чел.) шестилетнего возраста с первичным недоразвитием речи; контрольную группу составляли сверстники (12 чел.) с нормой речевого развития. У всех детей было проведено исследование интеллекта по методике Равена; дети с показателями ниже 23 в группы не включались.

В процессе анализа результатов проводились 2 ряда сопоставлений: а) сравнение грамматического частотного профиля текстов разных жанров (нарратива и диалога) у испытуемых каждой из групп и б) сравнение грамматического частотного профиля текстов одного и того же жанра у испытуемых основной и контрольной групп.

Полученный нами материал в определенной мере ставит под сомнение традиционное представление об экспрессивном лексиконе и его структуре как о неких константах в каждый данный момент их исследования у ребенка. Полученная у ребенка речевая продукция испытывает сильное влияние жанра речевой коммуникации, который использует ребенок с учетом ситуации (коммуникативной и социальной) и индивидуальных предпочтений.

Н. К. Онипенко

Москва, Россия

onipenko_n@mail.ru

Референциальный выбор в детских нарративных текстах

*Дорогой Стелле Наумовне Цейтлин,
открывшей для нас онтолингвистику*

В статье пойдет речь о трудностях, с которыми сталкиваются дети при освоении референциальных средств русского языка, прежде всего местоимений. При обсуждении способов номинации субъекта действия в условиях нарративного текста говорят об именных группах (неопределенно-референтных, определенно-референтных), местоимениях и синтаксических нулях. Местоимения в этом ряду квалифицируются как редуцированный способ. Умение пользоваться редуцированными средствами референции появляется в связи с умением образовывать «мультипропозиционный дискурс» (Гивон 2015: 104–105). Возможность употребления местоимений, или возможность «референциального выбора» (Кибрик и др. 2010) в «мультипропозиционном дискурсе», определяется не только «расстоянием от данной точки дискурса до антецедента», но и «характеристиками самого референта», из которых важнейшими являются «одушевленность и протагонизм» (Givón 1983; Кибрик 2001). Протагонизм для художественного нарратива, как правило, предполагает возможность внутренней точки зрения, то есть главный герой является не только основным субъектом

действия, но и субъектом сознания, с чьей точки зрения подается содержание текста. Местоимения 3-го лица и субъектные синтаксические нули, а также слова реляционной семантики (название частей тела, номинации людей, находящихся в определенных отношениях, номинации места рождения и проживания, представляющие личную сферу героя) во взаимодействии с эгоцентрической грамматической техникой тяготеют к протагонисту. Но если претендентов на эту роль больше, чем один, то в тексте создается ситуация референциальной конкуренции (Федорова и др. 2010).

Именно с такой ситуацией столкнулись учащиеся 4-го класса (дети 9–11 лет), писавшие изложение по фрагменту из рассказа Василия Бочарникова «Пассажир самолета АН-2». При этом дети пересказывали не оригинальный текст писателя, а его переделанный вариант. Текст для изложения был опубликован в журнале «Начальная школа» (2009, № 3). Составитель проверочных материалов (В.П. Канакина) предложила учителям провести «изложение по самостоятельно составленному плану с заданием озаглавить текст».

Прежде чем исследовать детские тексты (58 работ), необходимо проанализировать текст, предложенный детям для изложения, поскольку оказалось, что часть детских ошибок спровоцирована самим текстом, составленным методистом.

Для изложения был дан текст из 113 слов, представляющий собой своеобразную нарезку исходного авторского текста. У В. Бочарникова интересующий нас фрагмент – это рассказ в рассказе: дед Константин рассказывает своей внучке Любаше историю лосихи Снегурки. Поводом для этого рассказа стало письмо, присланное деду Константину лесником Сергеем Николаевичем Булыгиным. У В. Бочарникова все действующие лица уже известны читателю до начала рассказа о Снегурке. В исходном тексте рассказ деда Константина делится на две части: в первой главным героем является лесник, во второй – дед Константин (который работает на лосиной ферме) и летки; имя лосенку дал лесник, а выходил лосенка дед Константин. Но текст, предложенный детям, совсем другой. Вот этот текст:

Лесник Сергей Николаевич обходил свой лес. Была весна. Чудесно пели птички. Вдруг лесник услышал стон. В молодом ельнике жалобным голоском кто-то стонал. Лесник раздвинул еловые ветви, а там лежал бурый маленький лосёнок. Крупные глаза его были полны слёз. Долго стоял лесник. Лосиха не приходила. Заныло сердце лесника. Не дожждётся лосёнок матери. Лесник взял лосёнка и пять километров нёс его домой на руках. Дома согрели козьего молочка, попили лосёнка из соски, укутали одеяльцем. Но ему нужно было родное лосиное молоко. Недалеко от деревни была лосиная ферма. Оттуда стали привозить молоко. Лосёнок начал поправляться. Потом лосёнка на самолёте отвезли на лосиную ферму. Ему дали кличку Снегурка. Скоро Снегурка выросла и стала приветливой, ласковой лосихой-красавицей!

Методист превратила лично окрашенный сказ, принадлежащий одному из участников действия, в объективный третьеличный нарратив с «внезаходимым» (по терминологии М. М. Бахтина) рассказчиком. В результате (1) были нарушены сюжетные связи (непонятно, почему лесник решил, что мать лосенка не вернется, а также зачем отправлять животное на самолете, если ферма недалеко и молоко оттуда возят); (2) формы прошедшего времени множ. числа с нулевыми подлежащими стали читаться неоднозначно; непонятно, это случаи анафорических или кванторных нулей; (3) нарушены условия референциального выбора, созданы условия для референциальной конкуренции антецедентов.

Что же написали дети? Как они справились с теми трудностями, которые заложены (ненамеренно) методистом в учебный текст.

Некоторые ученики почувствовали нарушение логических связей, недоговоренность фраз, искусственность композиционных приемов; они восстанавливали нарушенные сюжетные и логические связи; при этом избежали проблем с местоимениями.

Дети восстанавливали связи между рядом стоящими предложениями; например, не *Долго стоял лесник. Лосиха не приходила, а Лесник немного подождал, пока мама лосенка вернется* или *Лесник долго ждал лосиху, но она не приходила.*

Дети создавали композиционную целостность текста. Например, в первое предложение добавляли знаки интродуктивности: начинали текст со слова *однажды*, с бытийного предложения *Это было в лесу; Дело было весной; Жил в лесу Сергей Иванович.*

Выбирая стиль повествования, дети решают проблему порядка слов применительно к местоимениям, поэтому в одном предложении одно и то же местоимение может быть повторено дважды: в препозиции и в постпозиции по отношению к глаголу: *И он вырос и его отправили его на лосёвую ферму* (Александр М. 10 лет); *И оказалось ему нехватало ему маменого молока* (Даниил М. 10 лет).

Заур Н. (9 лет), отклонившись от содержания предложенного методистом теста, восстановил связность текста: начал с «однажды», главным героем сделал лесника (соответственно все местоимения 3-го лица в его тексте относятся к леснику, неопределенно-личные формы относятся к работникам фермы (*Лесник написал письмо, чтобы привезли...*)), а лосенок во всем тексте (за исключением одного предложения) представлен именем нарицательным; на ферму лосенок летел в сопровождении лесника, все изложение получило название «Забота лесника к лосенку». Олеся Д. (10 лет), хотя и назвала свой рассказ «Лосенок», главным героем сделала также лесника (местоимение 3-го лица употребляется применительно к леснику), лосенок до получения имени назван либо «лосенок», либо «малыш», неопределенно-личные формы появляются в последней части и относятся к работникам транспорта и фермы (которая у Олеси названа заводом). И только в последнем, сложносочиненном, предложении вполне

закономерно (после имени собственного) появляется местоимение 3-го лица женского рода: *На заводе за Снегуркой ухаживали, а потом она стала приветливая лосиха-красавица Снегурка.*

В тексте Василия О. (10 лет) формы местоимения 3-го лица различают субъектную роль лесника и объектную – лосенка; для лесника используется нарицательное существительное и местоимение ОН в именит. падеже, а для лосенка местоимение ОН в косвенных падежах и всегда в припредложной форме: *Лесник взял **него** и понес. Вот лесник принес **него** домой. Там **он** согрел козьего молока, укутал **него** и обогрел.* А называется Васиной изложение «Лесник и Снегурка».

Саша П. (10 лет) использовал для связности текста именно местоимения, поэтому в его тексте решающее значение при выборе средств референции имел фактор расстояния: местоимение 3-го лица в тексте Саши может заменять и одушевленные, и неодушевленные существительные, но стоящие в предшествующем предложении: *Сергей Николаевич ждал маму-лосиху, но **она** так и не пришла; ... напоил **лосёнка** из соски. Но козье молоко **ему** не подошло, **ему** надо было свое лосиное молоко; Неподалеку от леса был лосиный **завод**, с **него** доставляли лосье молоко; А потом **лосенка** отвезли на самолете на завод, И там **ему** дали кличку Снегурка.* Для лесника Саша использует полный набор референциальных средств (имя нарицательное, имя собственное, местоимение, синтаксический нуль), но при этом может нарушить стандартный порядок (существительное → местоимение → синтаксический нуль): *Он шел пять километров до дома. А когда **О** дошел, то **лесник** подогрел козьего молока и **О** напоил лосёнка из соски – местоимение → ноль → существительное → ноль.* Корреферентность в сложноподчиненном предложении не допускает препозиции нуля по отношению к корреферентному существительному, так как при прочтении такой порядок следования референциальных средств прочитывается двусубъектно.

В двух детских текстах авторы, стремясь избежать повтора, выбрали признаковые номинации, характерные для неопределенной референции (*прохожий* и *хозяин дома* после имени собственного и личного местоимения): *Лесник увидел маленького бурого лосёнка. Его глаза были полны слёз. **Прохожий** долго ждал. Лосиха не приходила. Сердце Сергея Николаевича не выдержало, он взял малыша на руки и пять километров нёс его до дома.* (Анастасия К. 10 лет); *Взял он лосёнка на руки и пошел домой. Лесник шел пять километров. **Хозяин дома** напоил малыша козьим молоком.* (Леонид Л. 10 лет). Смысловый эффект таков: автор изложения делает шаг в сторону от внутритекстовой точки зрения одного из героев, переходит на позицию стороннего наблюдателя.

В первой части текста, предложенного для изложения, есть место, в котором при употреблении местоимения возникает референциональный конфликт: при описании лосенка и его глаз на местоимение ЕГО претендуют два референта – лесник и лосенок. Протагонизм и категория личности

(в понимании академической грамматики – 52) требует соотнесенности притяжательного местоимения ЕГО с существительным *лесник*, фактор расстояния – со словом *лосенок*: *Лесник раздвинул еловые ветви и увидел лосёнка. В его крупных глазах* были слёзы; *Он раздвинул ветки, а там был лосёнок. Его большие глаза* были полны слёз; *Он отдвинул ветви и увидел бурого лосёнка. В его глазах* были видны слёзы; *Он раздвинул еловые ветви, а там лежал бурый лосёнок и стонал. В его больших глазах* было много слёз; *Лесник увидел маленького бурого лосёнка. Его глаза* были полны слёз; *Он раздвинул ветки и увидел бурого лосенка. Его большие глазки* были заполнены слезами. В большинстве детских текстов побеждает фактор расстояния.

Дети, чувствующие эту конфликтную ситуацию, выбирали иной способ номинации: *глаза лосенка, глаза у лосенка, глаза малыша*. Саша М. (10 лет) выбрал более сложный вариант: *У малыша были большие глаза, но в глазах у него было все заполнено слезами* (расстояние от второго протагониста увеличилось, проблема исчезла). Другой выход – использовать указательные или относительные местоимения: *Это был лосёнок. Лесник посмотрел на него, а тот* коричневый и *глаза* черные и *плачущие* (Василий О. 10 лет); *Лесник раскрыв ветви увидел что там был лосёнок который плакал* (структура сложного предложения сформирована, но знаки препинания отсутствуют – Михаил Г., 10 лет).

Еще одна конфликтная ситуация возникает в контекстах с инволютивными предложениями (безличными, с косвенным падежом субъекта): *Дома лосенка он напоил его козьим молоком из соски. Но ему* надо было *мамино родное молоко*; *Лесник пошел на лосёную ферму. Принес лосёнку молока и ему* стало лучше. Для семантики инволютивных предложений характерна внутренняя точка зрения, а значит, личный субъект, поэтому первым претендентом на местоимение оказывается человек. В нескольких работах наблюдаем переключение точки зрения посредством предложений с глаголом *хотелось*: *Лосёнку хотелось родного лосиного молока*. Интересно, что в предложениях с глаголом *хотеться* дети использовали существительное, а в предложениях с однокоренным личным глаголом – и существительное, и местоимение: *Он пришел домой и напоил козьего молочка лосёнка и накрыл одеялом но он хотел родного молочка лосёного*.

Вторая референциальная проблема в этом изложении – род местоимения: в большинстве работ местоимение ОНА появляется в самом конце, после слова *Снегурка*. Но в одном тексте (Даниил Д. 10 лет), получившем заглавие «Лосиха», местоимение женского рода появляется в начале текста и употребляется параллельно местоимению ОН, референтом которого является лесник: *Сергей Николаевич был лесник. Была весна. Он услышал что-то в молодом леснике. Это был стон маленького лосенка. Вокруг никого небыло. Она была бурой и у нее были большие глаза они были полны слез. Он подошел. Мама-лосиха не пришла. Он взял ее на руки и понес пять километров до дома*.

Трудными для детей оказались и предложения с реляционными лексемами, которые также подчиняются закону анафоры. В 6-ти сочинениях слово *мама*, употребленное без притяжательного прилагательного, не прочитывается однозначно: *Лесник с лосёнком ждали маму. Но мамы долго небыло* (Лиза Т. 10 лет); *Лесник подождал мамы уже долго не было* (Никита Г. 10 лет); *Лосёнок был маленьким и беззащитным, и у него глаза были большими в слезах. Лесник стоял и ждал когда за ним придет его мама. Но мама все не приходила* (Виктория Ш. 10 лет); *Сергей Николаевич долго стоял рядом с лосёнком. Лесник ждал пока придет его мама* (Даша Р. 10 лет). Та же ситуация со словами *домой* и *дома*: одни повторяют некорректное употребление, представленное в исходном тексте методиста, другие – исправляют недостатки пересказываемого текста.

См. также пример со словом *сердце*: *Сердце лесника не выдержало. Он взял его на руки и понес пять километров* (Лиза К. 10 лет); *Долго ждал Сергей Николаевич лосиху. Заныло сердце лесника. Пришлось его домой на руках нести, целых пять километров* (Кира Ж. 10 лет).

Представленный материал показывает, что дети могут иметь более тонкое чутье, чем взрослые, предлагающие тексты для работы в классе, что неправильный референциальный выбор может быть спровоцирован, что объективное третьеличное повествование с неочевидными фокусом эмпатии осложняет работу ребенка над референциальными средствами языка и правилами их употребления.

.....

Литература

Гивон Т. Сложность и развитие // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. М., 2015. С.89–122.

Кибрик А. А. Анафора // Энциклопедия «Кругосвет», 2001. Код доступа: [http://www.krugosvet.ru/].

Кибрик А. А., Добров Г. Б., Залманов Д. А., Линник А. С., Лукашевич Н. В. Референциальный выбор как многофакторный вероятностный процесс // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». М., 2010. С. 173–180. Код доступа: [http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf].

Федорова О. В., Деликишкина Е. А., Малютина С. А., Успенская А. М., Фейн А. А. Экспериментальный подход к исследованию референции в дискурсе: интерпретация анафорического местоимения в зависимости от риторического расстояния до его антецедента // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». М., 2010. С. 525–530. Код доступа: [http://www.dialog-21.ru/media/2769/dialog2010.pdf].

Givón, T. Topic continuity in discourse: An introduction // Topic continuity in discourse: A quantitative cross-language study. Amsterdam, 1983. P. 1–42.

П. А. Прищепова
Санкт-Петербург, Россия
PolinaPri@mail.ru

К вопросу об изучении текстовой компетенции у младших школьников с дисграфией

Письмо отражает общую языковую культуру общества в целом и речевую культуру учащихся. Оно характеризует уровень усвоения школьной программы. Грамотное письмо является залогом точности выражения мыслей, взаимопонимания между людьми, способом усвоения и получения новых знаний, а также дальнейшего образования.

Ведущей задачей современной школы становится формирование компетенций и языковой личности школьника. Важнейшим аспектом решения данной задачи становится обучение письму как виду репродуктивной поэтапной и многоуровневой деятельности на основе владения текстовой компетенцией. Мы придерживаемся точки зрения О. Е. Грибовой, рассматривающей текстовую компетенцию как набор средств, действий и правил, которые реализуются в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных (Грибова 2014).

В исследованиях последних лет текстовая компетенция рассматривается как сложное многогранное лингвистическое явление. Для нашей работы значима предложенная М. Я. Дымарским структура текстовой компетенции (Дымарский 2001). Ее компонентами являются: 1) умение составлять план текста (картинный, на основе ключевых символов или слов, цитатный); 2) способность анализировать и членить текст (выделять тему, микротемы / подтемы, устанавливать между ними иерархию); 3) умение обеспечивать связность, т. е. владеть языковыми средствами для создания взаимосвязей между элементами содержания; 4) умение создавать целостный текст благодаря владению жанрово-стилистическими и языковыми средствами текста; 5) умение контролировать и оценивать воссоздание и продуцирование текста в разных видах письменных работ.

Текстовая компетенция формируется в процессе текстовой деятельности. Мы придерживаемся определения текстовой деятельности, которое дает Е. В. Бурцева. Под текстовой деятельностью понимается «деятельность, направленная на приобретение текстовых умений и навыков и передачу идей, знаний и представлений, ценностных ориентаций, норм и образцов поведения в деятельности» (Бурцева 2012: 205).

В отечественной литературе указывается, что недостаточное развитие психических функций при общем недоразвитии речи (ОНР), а также при нарушениях письма у детей, подростков и взрослых на фоне

органического поражения головного мозга негативно влияет на составляющие текстовой компетенции, приводя к нарушению построения текста на отдельных уровнях (Левина 2005, Лалаева 2004, Лурия 2002, Российская 1999, Яковлев 2015, Калягин 1981). В специальных исследованиях приводятся данные о недоразвитии / нарушении разных аспектов письма у школьников с дисграфией, а также о тенденции роста всех специфических и систематических ошибок по мере возрастания самостоятельности написания текста в ходе диктанта, изложения, сочинения.

Имеется лишь небольшое количество психолингвистических работ, в которых проводится многоаспектное изучение текста, созданного школьниками с дисграфией: анализируется статус, свойства, внешняя структура и смысловая организация такого текста (Бабина, Зуева 2014, Ивановская и др. 2008). Остается недостаточно исследованным качественное своеобразие этапов порождения разных видов текста, в основе которых лежат сложные механизмы, связанные с сохранением и переработкой невербального материала, а именно образами и «первоначальными» значениями слов (на смысловом и семантическом уровнях). Важны процессы запоминания и воспроизведения вербального материала в диктанте на основе выделения специфической информации, ее переработки, осмысления, понимания и воспроизведения. Для воссоздания цельных и связных текстов изложений, порождения текстов сочинений особую значимость приобретают процессы, обеспечивающие неязыковой и языковой уровни построения текста.

В литературе описывается характер языкового оформления текста и контроль письма, но смысловой и семантический уровни текста, т. е. процессы глубинного построения смыслового сообщения и его грамматического структурирования (по А. А. Леонтьеву) изучен пока недостаточно. В существующих теоретико-экспериментальных исследованиях не в полной мере учитывается специфика построения разнообразных видов письменных текстов учащимися с ОНР. Методы коррекционно-развивающего воздействия, которые используются на школьных логопедических пунктах, чаще всего взяты из методик обучения русскому языку школьников с нормальным речевым статусом, поэтому и в практической работе особенности сформированности текстовой компетенции учеников с ОНР учитываются не в полной мере.

Поскольку государственные образовательные стандарты определяют необходимость осуществлять полноценное речевое развитие учеников, что подразумевает свободное владение письмом на уровне текста (умение воссоздавать цельный и связный текст в диктанте, создавать текст изложения и сочинения), а текстовая компетенция в письме учащихся с ОНР недостаточно изучена с психолингвистических позиций, то проблема представляется актуальной.

На основе анализа литературных данных нами была определена теоретико-методологическая база исследования. Ведущими ее компонентами

стали положения психологии и психолингвистики о языке как о важнейшем средстве общения, что отражено в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна, Т. Н. Ушаковой. Учитываются концепции, раскрывающие механизмы порождения и восприятия речевых сообщений (по Н. И. Жинкину, И. А. Зимней, А. А. Леонтьеву, Л. В. Сахарному). Рассматриваются базовые положения теории вторичной репрезентации языковой информации, представленные Г. И. Богиним, А. А. Брудным, Е. С. Кубряковой. Значимы положения методики преподавания русского языка, разработанные Г. Г. Граник, В. И. Капинос, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львовым, представления о закономерностях становления текстовой компетенции, о единицах текста (предложение, сложное синтаксическое целое, абзац, заголовки).

Констатирующий эксперимент позволит выявить особенности восприятия и понимания текстовой информации, репрезентации вторичного текста, а также качественное своеобразие становление текстовой компетенции у детей с разными видами дисграфии. На основе научно-теоретического обоснования, разработки и апробации методики формирования текстовой компетенции у обучающихся с ОНР в ходе логопедической работы по коррекции дисграфии будет определена ее эффективность.

Для реализации поставленных задач исследования нами определены направления и содержание методики изучения текстовой компетенции у школьников 3–4 классов с дисграфией при ОНР (III уровня речевого развития осложненного генеза). В соответствии с программными требованиями учащимся экспериментальной и контрольной групп будет предложено написать диктанты, а также изложения и сочинения разных композиционно-речевых форм (повествование, описание, рассуждение). Школьники будут проводить полный анализ текста, который включит все виды лингво-литературного анализа (структурно-смысловой, стилистический и типологический).

Исследование состояния письма учащихся с дисграфией направлено, в первую очередь, на изучение составляющих текстовой компетенции, а именно группы текстовых умений текстовосприятия (в частности, смыслового восприятия и анализа текста при написании диктанта), текстовоспроизведения и текстообразования (например, сжатия и развертывания текста, умений его структурно-смыслового анализа в изложениях и сочинениях). В ходе эксперимента будут определяться следующие типы умений школьников данной категории: 1) умение воспринимать текст (например, диктант): определять тему и основную мысль текста, озаглавливать его, определять микротемы с учетом их последовательности и смысловой взаимосвязи, выделять изобразительно-выразительных средств, выявлять ошибки и недочеты; 2) умение воспроизводить текст: составлять его план, излагать содержание в письменной форме, редактировать свой текст; 3) умение образовывать текст: создавать собственного текста разных стилей и жанров, типов.

Мы предполагаем провести обследование устной речи (фонетико-фонематической стороны, лексико-грамматического строя, навыков связной речи), а также состояния артикуляторного аппарата, моторной сферы, внимания, памяти, процессов мышления (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение). Это позволит определить уровень становления речевых и неречевых психических функций, корреляцию между состоянием отдельных речевых и неречевых процессов и компонентов текстовой компетенции в письменных работах.

Таким образом, предполагаемое исследование позволит углубить научные представления о симптоматике и механизмах недоразвития текстовой компетенции (неязыкового и языкового уровней) у младших школьников с ОНР при разных видах дисграфии, уточнить данные о характере взаимосвязи между составляющими текстовой компетенции и видом дисграфии, а также определить особенности текстовой компетенции у детей данной категории в связи с состоянием неречевых и речевых психических функций ее обеспечивающих.

.....

Литература

Бабина Г. В., Зуева А. О. Лингвистический аспект исследования семантизации лексических единиц у школьников с недоразвитием речи // Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования: материалы городской научно-практической конференции. М., 2014. С. 23–28.

Бурцева Е. В. Организация работы с текстом при формировании текстовой компетенции учащихся 5-х классов // Вестник ТГПУ. Томск, 2012. № 10 (125). С. 205–210.

Грибова О. Е. Становление текстовой компетенции у подростков с общим недоразвитием речи. М., 2014.

Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале прозы XIX – XX вв.). М., 2001.

Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я., Николаева Т. В. и др. Дисграфия и дисорфография. СПб., 2008.

Калягин В. А. Ошибки в письме как показатель функциональной организации письменной речи: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Л., 1981.

Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д., СПб., 2004.

Левина Р. Е. О влиянии общего недоразвития речи на усвоение письма // Нарушения речи и письма у детей: избр. труды. М., 2005. С. 61–70.

Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002.

Российская Е. Н. Формирование готовности к овладению самостоятельной письменной речью учащимися с тяжелыми нарушениями речи: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999.

Яковлев С. Б. Аграмматизмы на уровне связных текстов в письме учащихся специальной школы V вида // Технологии коррекционно-образовательной

работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: мой опыт: Сборник материалов заочной научно-практической конференции с международным участием. М., 2015. С. 211– 219.

Ю. А. Шулекина
Москва, Россия
rameja@rambler.ru

Особенности понимания учебных текстов старшими дошкольниками с разными образовательными возможностями

В дидактической литературе для дошкольников наряду с языковыми линейными текстами все чаще встречаются поликодовые тексты (Астафьева 2014), среди них, например, разнообразные логические задачи, ребусы, комиксы и т. д. Важно, что они становятся инструментом специальных педагогов (Баряева и др. 2007; Шулекина 2016, 2017) при моделировании новой информационно-образовательной среды, возникающей под влиянием идей инклюзии.

Наше исследование явилось частью масштабного пилотного изучения батареи методов диагностики понимания поликодовых текстов у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

В экспериментальную группу (далее ЭГ) были включены 52 воспитанника дошкольных образовательных организаций в возрасте от 5,6 до 6,7 лет, имеющих логопедическое заключение «ОНР–III уровень», из них 30 девочек и 22 мальчика. Контрольную группу (далее КГ) составили 30 дошкольников с нормальным речевым развитием в возрасте от 5,5 до 6,8 лет, из них 15 девочек и 15 мальчиков.

Нами оценивались возможности старших дошкольников расшифровывать учебный текст, представленный в поликодовой форме.

Детям были предложены два типа заданий.

1) Самостоятельное выполнение познавательной задачи, заложенной в поликодовом тексте (рис.1). Ребенку предъявлялась карточка с заданием без каких-либо комментариев со стороны экспериментатора. По инструкции «Выполни задание» ребенок решал познавательную задачу.

2) Самостоятельное формулирование инструкции к дидактическому заданию, представленному в виде поликодового текста (рис.2). В этом случае ребенок получал инструкцию рассказать, как надо выполнять предъявленное на карточке задание: *«Я не знаю, как учатся по этой тетради. Расскажи, как надо выполнять это задание»*.

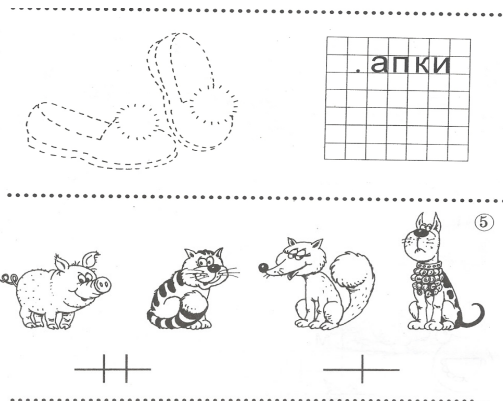


Рисунок 1.

Примеры поликодовых текстов в дидактических тетрадах для самостоятельного выполнения заданий

Была разработана система оценки результатов, согласно которой получение 3-х баллов означало, что ребенок выполнил задание верно, самостоятельно, с первого раза без посторонней помощи; 2-х баллов – выполнил задание правильно после одного-двух наводящих вопросов; 1-го балла – выполнил задание верно, но только после вторичного объяснения задания; 0 баллов – выполнил неправильно, даже при условии оказания помощи (наводящие вопросы и/или объяснения задания).

Для обработки результатов были применены методы математической статистики (χ^2 , метод средних величин, дисперсионный анализ) для нахождения корреляционных взаимосвязей результатов, полученных в двух группах испытуемых.

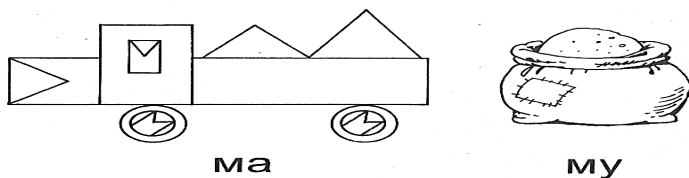


Рисунок 2.

Пример поликодовых текстов в дидактических тетрадах для задания на формулирование задачи

Обсудим экспериментальные результаты исследования. Успешность выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР) познавательной задачи, заложенной в учебном поликодовом тексте, оказалась неравномерной.

Только 15,8% опрошенных показали лучший результат (3 балла). Например, дети могли дополнительно комментировать свои действия следующим образом: «*Написать надо букву Т. Получились тапки*», «*Нарисованы тапки, а написано*» или «*Надо поделить на слоги. Вот так*» (проводит линии от картинок к схемам слов).

15,8 % респондентов набрали 2 балла. Здесь самостоятельные ответы детей считались неполными и сводились к угадыванию общей задачи задания, без конкретизации действий. Например: «*Делю на слоги, а это не знаю*». Эффективными для данной группы детей были наводящие вопросы. Например: «*Что еще нарисовано в рамочке?*», «*Зачем эти значки?*».

15,8 % респондентов набрали 1 балл. К этой группе были отнесены дети, чьи ответы представляли собой констатацию объектов поликодового текста-задания. Например, дети повторяли «*Апки*» или «*Свинья, кошка, лиса, собака*». После обучающей помощи в виде вопросов: «*Что еще нарисовано в рамочке?*», «*Как связаны картинка и схемы?*» и инструкции «*Произнеси слова медленно и догадайся*» дети находили правильный путь решения.

Неуспешность выполнения этого типа заданий выявлена в 52,6 % случаев. У дошкольников этой группы были выявлены специфические трудности: неоднозначность восприятия когнитивной задачи (часто дети переносили ранее известный метод решения предложенной задачи на актуальное задание, даже если это было не эффективно; например, решали задачу на поиск четвертого лишнего) и путаница в порядке декодирования элементов поликодового текста (сначала проводили линии, а потом пытались найти и объяснить закономерность). Регистрировались, например, такие ответы детей (рис. 3–4): «*Надо найти лишнее. Лиса – дикое животное, остальные – домашние*». На наводящий вопрос экспериментатора «*Зачем здесь эти значки?*» дети чаще всего отвечали «*Не знаю*».

Кроме того, мы оценили, как помощь экспериментатора влияет на результат, в частности, рассмотрели влияние наводящих вопросов и вопросов с дополнительными разъяснениями задания (например, «*Ты понял, что надо сделать?*»). Оказалось, что наводящие вопросы оказывают большее влияние на результаты в ЭГ (23,7%), чем те же вопросы, связанные с объяснением (10,5%). Это означает, что дети принимают наводящие вопросы как помощь, когда им нужно решить интеллектуальную задачу, скрытую в поликодовом тексте.

Далее обратимся к особенностям выполнения детьми с ОНР задания на формулирование инструкции к тексту. В 21,1% случаев диагностировался лучший результат (3 балла). Дети, понимая суть задания, могли фразой объяснить, как его выполнить. Например: «*Надо найти буквы М*» или «*Найти буквы*».

31,6% респондентов, получивших 2 балла, отражали в своих высказываниях суть задания, но формулировали ее с искажениями. Например: «*Я нашла букву М*». Уточняющие вопросы типа «*Кому надо выполнить это задание?*» или «*А мне что делать?*» помогал детям исправиться и оформить

задание верно. Такие ответы связываются нами с высокой мотивацией ожидаемого успеха (ребенок знает, как решить эту задачу), которая ослабляет возможность удержания программы задания в оперативной памяти ребенка. К ответам подобного типа мы также отнесли: «*Машина везет буквы*» или «*Буквы М на машине*». Рисунок 3.

5,3% респондентов набрали 1 балл. Дети всегда формулировали задание однословно. Например: «*Поискать*» или «*Ищи*». Наводящие вопросы типа «*Что мне надо искать?*», «*Ищи что?*» и/или инструкция «*Скажи по-другому*», направленные на уточнение отношений между объектами поликодового текста, помогли детям сконструировать адекватную фразу. При этом конструкция вопроса / инструкции экспериментатора побуждала форму ответа ребенка: если конструкция вопроса содержала побудительный глагол (*Ищи что?*), то и ответ строился по схеме действие (побудительная форма)+объект («*Ищи букву!*»); если в вопросе содержался инфинитив (*Что мне надо искать?*), то ответ ребенка ограничивался схемой действие (инфинитив)+объект («*Искать буквы*»).

Часть дошкольников (42,1%) не справилась с выполнением задания этого типа. Иллюстрацией неуспешности детей выступили следующие ответы (рис. 5): «*Не знаю, что тут*», «*Не помню*», «*Как это делать?*».

Мы ожидали трудности, с которыми могут столкнуться респонденты из ЭГ. Предположительно, они были связаны с отсутствием возможности описать посредством речи отношения между различными кодами в тексте. Поэтому в задании этого типа мы также оценили влияние помощи на результат. Итак, выяснилось, что у детей возросла необходимость в наводящих вопросах (от 15,8% до 31,6%), в то время как значимость вопросов, связанных с объяснением, наоборот, снизилась (с 15,8% до 5,3%).

Сравнительный статистический анализ данных показал различия в выполнении первого и второго типов заданий нашего исследования. Этот вывод был сделан на основе дисперсного анализа результатов. Согласно ему, во втором задании (на формулирование инструкции) дети более успешны, чем в первом (на базе среднего - 0,95 в реализации задач против 1,32 в формулировке задачи) (также см. Таблицу 1).

В КГ была отмечена различная успешность в решении задач. Первый тип заданий дети выполняли не слишком эффективно. Более половины респондентов набрали максимальные баллы (54,6%); 2 балла набрали 9,1% и 36,4% детей были не в состоянии выполнить этот тип заданий. Их ошибки были связаны с включением букв и цифр в поликодовую структуру задания. То есть нельзя сказать, что дети не могли справиться с этой задачей; просто они не знали, как «читать» имеющиеся в нем знаки – они не были знакомы с правилами разгадывания ребусов. Кроме того мы рассмотрели влияние словесных опор на результат. Такое влияние было минимальным, так как наводящие вопросы дети использовали в 4,5% случаев, а наводящими вопросами в сочетании с объяснением задания они не пользовались совсем.

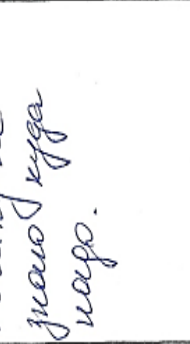
I серия	комментарии	баллы
	<p>Котку не знаю куда идать.</p>	<p>0</p>

Рисунок 3. Образец протокола ответа Елизаветы П. (ЭГ)


I серия	комментарии	балл
	<p>Свинья сидит у неё есть конюха</p>	<p>7</p>

Рисунок 4. Образец протокола ответа Софьи М. (ЭГ)

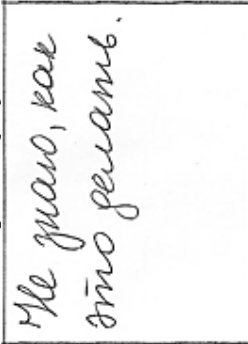
	<p>Не знаю, как это сделать.</p>	<p>0</p>
---	--------------------------------------	----------

Рисунок 5. Образец протокола ответа Артёма Б. (ЭГ)

Таблица 1.
Распределение ответов детей ЭГ и КГ согласно балльной системе оценки (в%)

Балловая система	Задание 1.		Задание 2.	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
3 балла	15,8%	54,6%	21,1%	90,9%
2 балла	15,8%	9,1%	31,6%	0%
1 балл	15,8%	0%	5,3%	0%
0 баллов	52,6%	36,4%	42,1%	9,1%

При выполнении заданий этой же серии дети из КГ оказались наиболее успешными. С одной стороны, лучший результат (3 балла) наблюдался у подавляющего большинства детей (90,9%). Это подтверждают и статистические данные, которые указывают на доступность и понятность этого задания для дошкольников из КГ. Кроме того, они почти не использовали словесную помощь в виде наводящих вопросов (востребованность наводящих вопросов составляет 4,5%; также см. Таблицу 1). С другой стороны, 9,1% детей не показали положительного результата. После качественного анализа ответов детей мы пришли к выводу, что их успешность в выполнении заданий такого типа зависит от того, знают они или не знают, как его выполнять.

Когда мы сравнили результаты дошкольников по первому и второму типу заданий, то получилось, что во втором задании они показывают большую успешность, чем в первом (на базе среднего – 1,82 в выполнении задания против 2,73 в формулировке задачи) (дополнительно см. Таблицу 1). Более того, статистика подтверждает лучшую понятность второго типа задания для детей (значение дисперсии составляет 2,16 - в первом и 0,82 – во втором).

Если сравнить результаты ЭГ и КГ, то обнаруживаются статистически значимые различия в выполнении первой пробы из каждого типа заданий. Дети КГ показывают достоверно большую успешность при выполнении первой пробы задания № 1 (в КГ значение средней составляет 1,82, а в ЭГ значение средней составляет 0,95) и первой пробы в задании № 2 (в КГ значение средней составляет 2,73, а в ЭГ значение средней составляет 1,32). Это может свидетельствовать о том, что дети не умеют самостоятельно работать с текстами подобного типа, не владеют ключом к их расшифровке. Более значимые статистические различия предположительно могут быть получены в дальнейших исследованиях заявленной проблематики на выборке большей мощности.

Одним из главных выводов считаем выявление статистически достоверных различий в восприятии и понимании поликодовых текстов у дошкольников с нормальным развитием и у дошкольников с общим недоразвитием речи. Кроме того, мы выяснили, что дети старшего дошкольного возраста более успешны в формулировании задачи, заложенной в поликодовый текст, чем в правильном выполнении самого задания. Им легче

рассказать, как выполнить задание, чем сделать задание после самостоятельного анализа поликодовой оболочки текста. В большинстве случаев дошкольники нуждаются в помощи взрослого.

При столкновении с трудностями понимания задания, содержащегося в поликодовом тексте, дошкольники ориентированы только на словесную помощь экспериментатора (наводящие вопросы, разъяснение и т.д.) и не стремятся самостоятельно раскодировать информацию.

В группе дошкольников с речевым недоразвитием особенности смыслового восприятия поликодовых текстов связаны с учебной окрашенностью текстов. Так, сочетание кодов в учебном поликодовом тексте (загадка, ребус) лишь факультативно способствует правильному выполнению детьми заложенной в нем интеллектуальной задачи.

Такие предварительные выводы могут лечь в основу разработки новых подходов к обучению дошкольников с разными образовательными возможностями «чтению» разнообразных текстов, встречающихся в их опыте.

Литература:

Астафьева Е. О. Играем, читаем, пишем: Рабочая тетрадь №1. СПб., 2014.

Баряева Л. Б., Логинова Е. Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Ребенок и мир животных. Упражнения с пиктограммами: рабочая тетрадь для занятий с детьми. СПб., 2007.

Шулекина Ю. А. Комикс в логопедических технологиях развития связной речи дошкольников и младших школьников // Концепт и культура: диалоговое пространство культуры: Языковая личность. Текст. Дискурс. Сборник статей VI Международной научной конференции. Кемерово, 2016. С. 579–584.

Шулекина Ю.А. Современные технологии работы с учебником в инклюзивном образовании: учеб.-метод. пособие. М., 2017.

КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

К. А. Вагнер

Абакан, Хакасия, РФ

ksuschaw@mail.ru

Детская речевая агрессия как способ выражения отрицательных эмоций в немецкоязычной коммуникации

Ребенок – не просто существо эмоциональное, он еще не научился скрывать свои эмоции и часто действует импульсивно. Все, что переживает и чувствует ребенок, находит свое выражение вовне. Эта особенность детей и отличает детскую агрессию от взрослой.

Понятие агрессии имеет широкий спектр дефиниций. Данный феномен рассматривается этологами, психологами, социологами, лингвистами и многими другими исследователями. Вместе с тем к единому мнению на природу агрессии ученые до сих пор не пришли. Также не существует и ее универсального определения. Одни ученые определяют агрессию как намеренное действие, целью которого является нарушение физической и / или психической целостности другого индивида, либо группы индивидов, которые не желают подобного обращения (Л. Берковиц, Р. Бэрн, Д. Ричардсон, Н. Ливсон, Р. Кратчфилд, С. Фешбах). Другое мнение предполагает только наличие следствия совершенных действий – причиненный вред (А. Басс, Д. Зильман). При этом для исследователей, придерживающихся первой точки зрения, ключевым является факт намеренности причиняющего вред действия, а не только его результат. Таким образом, вопрос отнесения того или иного действия к агрессивным предполагает анализ ситуации, в которой оно совершается, а также мотивов и результатов этого действия.

Понятие речевой агрессии, так же, как и агрессии в целом, трактуется исследователями неоднозначно. В данной статье под речевой агрессией будем понимать неконвенциональное речевое поведение, направленное на причинение вреда объекту.

Речевая агрессия может быть выражена средствами различных уровней языка: фонетического, лексического, синтаксического, текстового. Вне контекста, вне ситуации нельзя говорить о факте речевой агрессии, поскольку не существует универсальных средств ее выражения в речи. Мы можем судить лишь о потенциале того или иного средства для

реализации агрессии в речи. Так, частотным средством выражения является сниженная и обценная лексика. Тем не менее не всегда данные средства сигнализируют о проявлении речевой агрессии. Так, В. И. Жельвис вводит термин «стрессовая инвектива», характеризуя с его помощью речевое поведение, нацеленное на снижение внутреннего напряжения, что, по мнению ученого, способствует сохранению здоровья (Жельвис 2001: 45). С другой стороны, использование детьми в своей речи таких «запрещенных» средств, как бранные слова, ненормативная лексика и т. п., часто свидетельствует о демонстрации ими псевдовзрослости. Кроме того, ребенок может таким способом стремиться к самоутверждению в детском коллективе. Специфическим средством у детей являются различные рифмовки, дразнилки, прозвища. Они также не всегда свидетельствуют о факте речевой агрессии: это может быть игра, привлечение внимания и даже проявление симпатии (так же, как, например, дергание девочек за косички в начальной школе).

Говоря о языковых средствах речевой агрессии, стоит отметить, что средства различных уровней языка, как правило, в конкретном речевом акте используются в совокупности, а не по отдельности: так, лексическое наполнение синтаксической конструкции сопровождается соответствующими фонетическими и просодическими средствами (тон, громкость, скорость речи и т.д.) По этой причине целесообразным представляется анализ речевых стратегий и тактик. Так, ряд речевых актов может быть отнесен к агрессивным: речевой акт оскорбления, угрозы, клеветы и т. д. Как средством речевой агрессии может рассматриваться молчание: демонстративное молчание в ответ на просьбу или вопрос, молчание-бездействие и т. д.

Речевая агрессия не всегда связана с эмоциональным состоянием говорящего, которое тем не менее нередко становится импульсом к такому поведению. Отрицательные эмоции способны вызывать так называемую импульсивную агрессию. Она является результатом эмоционального катарсиса: ярость, гнев, злость, ненависть являются движущей силой, направленной на разрушение источника, вызывающих их. Разочарование или страх также могут провоцировать проявление различных видов агрессии, в том числе и речевой. В психологии утверждается необходимость выхода отрицательной энергии индивида вовне, иначе она разрушает личность, приносит ей душевные страдания. Поскольку ребенок еще не осознает свои эмоции, он не может ими управлять, контролировать их, а конструктивными способами снятия эмоционального напряжения он еще не владеет, то основным средством выражения отрицательных эмоций у детей часто становится речевая агрессия. В детской речи в большей степени выражается гнев (и подобные эмоции.), разочарование, презрение и отвращение. Анализ примеров с такой отрицательной эмоцией, как страх, показывает, что у детей реакция на страх, как правило, далека от агрессии: чаще они стремятся спрятаться, убежать, избежать, либо ищут защиту и поддержку у окружающих.

Другой вид агрессии – инструментальная. Она, как правило, связана в большей степени не с эмоциями, а с желаниями и намерениями. В этом случае агрессия выступает инструментом достижения намеченной цели.

Если рассматривать агрессию как действие с целью причинения вреда, то такое поведение должно быть мотивировано. Причины агрессивного речевого поведения могут быть разнообразны: от личной неприязни до желания самоутвердиться в коллективе сверстников.

Агрессия (как физическая, так и речевая) может различаться по количеству ее субъектов и объектов. По этому признаку выделяют индивидуальную и массовую агрессию.

Индивидуальная детская агрессия возникает по отношению как к сверстникам, так и к взрослым. Отметим, что ребенок не всегда имеет возможность открыто проявлять речевую агрессию, особенно по отношению к взрослым, вследствие этого могут возникать агрессивные фантазии по отношению к объекту. Например, в своем рассказе «Nina» Anja Tuckermann описывает учителя школы, который проявляет речевую агрессию к своим ученикам, называя их тупицами (die Dummen). Все учащиеся испытывали страх перед ним, а одна из героинь рассказа, от имени которой ведется повествование, ежедневно мысленно желала ему несчастий: «Ich habe Angst vor ihm und wünsche ihm täglich Unglück» (Ich schenk dir eine Geschichte 2011: 108).

Индивидуальная речевая агрессия в детской среде может быть вызвана неприятием особенностей ребенка. Нередко поводом для злых шуток или даже угроз становятся речевые отклонения ребенка (например, заикание) или акцент в произношении, слабая успеваемость в школе, избыточный вес и все другие отклонения от общепринятых норм и стандартов. Чаще всего это происходит из-за того, что дети не принимают «чужаков», они подсознательно нападают на тех, кто не такой, как все, как они сами. Хотя и в процессе общения среди приятелей возможны случаи возникновения речевой агрессии. Это связано с конфликтными ситуациями. Ю. В. Щербинина предлагает рассматривать речевую агрессию как один из неконструктивных способов разрешения конфликта (Щербинина 2008: 18). Примеры немецкоязычной детской художественной литературы позволяют сделать вывод, что конфликтные ситуации среди детей на самом деле нередко сопровождаются явлением речевой агрессии, а иногда и перерастают в агрессию физическую. Так, в произведении Mirjam Pressler «Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen» (Мириям Пресслер «Когда приходит счастье, нужно поставить ему стул») конфликт между девочками, которые живут в одной комнате интерната, переходит в речевую агрессию – одна из героинь кричит на другую: «Halt endlich mal dein dreckiges Maul!» («Заткни, в конце концов, свою грязную пасть!») (Pressler 1998: 128). Грубый приказ сопровождается повышенным тоном и соответствующим лексическим наполнением. Впоследствии речевая агрессия перерастает в агрессию физическую – конфликт заканчивается дракой.

Травля в школьном коллективе – пример массовой агрессии. При этом средствами речевой агрессии, как правило, выступают обидные прозвища, насмешки, оскорбления, угрозы, сплетни, клевета. Поводом для речевой агрессии нередко служат индивидуальные особенности ребенка: внешность, речь, физические или умственные данные и прочее. Так, в детском коллективе источником различных прозвищ и оскорблений может стать фамилия ребенка, как в рассказе Ingrid Uebe «Jana und Nils» (Игрид Уэбэ «Яна и Нильс»): Яну одноклассники дразнили из-за ее фамилии (Schaf), которая созвучна с названием животного – «овца». При появлении девочки в классе учащиеся мычали («Määäh!»), а один из ребят дразнил ее: «Jana, das dumme Schaf!» («Яна, глупая овца!»). Все это злило Яну, но она молчала. А когда девочка подружилась с новеньким в классе, одноклассники стали дразнить их обоих: «Jana Schaf und Nils Hammel!» (здесь игра слов: фамилии «Яна Шаф и Нильс Хаммель» созвучные с названиями животных «Яна овца и Нильс баран»)» (Die Leseinsel 2000: 18–23). Сравнительные обороты и аналогии с использованием зоонимов с целью «задеть», обидеть, оскорбить является характерным средством выражения речевой агрессии детьми.

Поводом для агрессии у детей часто становятся игрушки. Они являются своего рода индикаторами статуса ребенка: от того, в какие игрушки он играет, зависит его положение в детской среде. В пограничном возрасте между ребенком и подростком острым становится вопрос о «праве играть в игрушки». Если большинство в группе детей считает себя уже взрослыми для игр в игрушки, то ребенок с игрушкой становится для них белой вороной и подвергается нападкам со стороны сверстников. Примером может послужить ситуация, когда девочка младшего школьного возраста приходит на день рождения сверстницы со своей куклой. Причем это не просто кукла: девочка считает ее подругой. То, что девочка «до сих пор играет в куклы», вызывает презрение у остальных детей. Из-за того, что она весь праздник проводит со своей «подругой», дети решают отнять куклу силой. Один из гостей предлагает игру, призом в которой будет кукла, согласие хозяйки на это дети не спрашивают. Когда другая девочка побеждает в игре, хозяйка куклы, разумеется, отказывается ее отдать. Тогда все дети начинают тянуть куклу в разные стороны и в итоге разрывают ее на части. В описанной ситуации негативную эмоцию – презрение – дети выражают прямой речевой агрессией, дразнят девочку, которая пришла с куклой: «Puppensuse, Puppensuse!» («Размазня, размазня!»), «Tine, Tine, Babytrine!», («Тина, Тина, малявка!») «Geizhals, Geizhals!» («Скряга, скряга!»). Типично детское средство выражения речевой агрессии – различные рифмовки имени объекта агрессии с такими лексемами, прагматическое значение которых является обидным, оскорбительным или угрожающим для жертвы. Кроме того, лексический повтор, использованный во всех перечисленных дразнилках, усиливает их деструктивный эффект.

В заключение отметим, что выражение отрицательных эмоций посредством речевой агрессии является характерной особенностью детской

коммуникации. Тем не менее речевая агрессия является, скорее, естественным выражением эмоциональной природы ребенка и связана с отсутствием у него навыка конструктивного способа снятия эмоционального напряжения. Это и отличает детскую речевую агрессию от взрослой, примеров которой очень много. И если у ребенка речевая агрессия, как правило, связана с выражением отрицательных эмоций, то среди агрессивных выпадов в общении взрослых нередки случаи, когда речевая агрессия – это уже устоявшаяся форма речевого поведения.

.....

Литература

Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М., 2001.

Щербина Ю. В. Вербальная агрессия. М., 2008.

Die Leseinsel: 14 starke Freundschaftsgeschichten. München, 2000.

Ich schenk dir eine Geschichte. München, 2011.

Pressler M. Wenn das Glück kommt, muss man ihm einen Stuhl hinstellen. Weinheim, 1998.

Л. Н. Галактионова

Санкт-Петербург, Россия

spb-tam@mail.ru

Некоторые особенности детского ответа в диалоге «взрослый - ребенок»

Становление коммуникативной компетенции ребенка – сложный и интересный процесс, затрагивающий многие аспекты речевого развития детей и предлагающий большое разнообразие сюжетов. Путь от адресата, обладающего небольшой компетенцией, к полноправному участнику диалога ребенок совершает в кратчайшие сроки. Большие изменения на этом пути претерпевает детский ответ. Анализируя ответные реплики детей 3–7 лет, можно выявить закономерности и особенности, свидетельствующие об определенных этапах когнитивного, речевого и психологического развития дошкольников.

В статье не рассматриваются случаи так называемых полных коммуникативных неудач – ситуаций, в которых ребенок не понял смысл вопроса. В представленных ниже примерах ребенок понимает вопрос взрослого, знает на него ответ, но недостаточно владеет языковыми средствами, чтобы правильно сформулировать ответное высказывание.

С детьми 3–7 лет была проведена беседа по сюжетным картинкам Н. Э. Радлова («Добрая утка», «Зонтик») и В. Г. Сутеева («Весной»). Обнаружены следующие особенности детских ответов.

1) «**Детский эллипсис**». Эллиптические сокращения являются характерной особенностью «взрослого» диалога. Речи взрослых свойственна максимальная экономия языковых средств – сокращение тех фрагментов высказывания, значение которых может быть понятно из контекста. При этом обязательным условием является то, что при эллиптических сокращениях общий смысл высказывания не теряется.

С. Н. Цейтлин вводит понятие специфического «детского эллипсиса», связанного «с дефицитом языковых средств и неосвоенностью синтагматической техники», и приводит пример из речи ребенка на этапе двусловных высказываний: «*Мама ко-ко* (‘мама, надень на меня кофточку, на которой изображена курочка’) (1,7,6)» (Цейтлин 2009: 105).

Как показал анализ детских ответов, полученных в ходе беседы по сюжетным картинкам, сокращения реплик с частичной потерей смысла высказывания характерно для детей и на более поздних этапах речевого развития. Поскольку условие «взрослого эллипсиса» тут не соблюдено, отнесем эти особенности к «детскому эллипсису».

Такие особенности часто встречались в ответах детей 3–4 лет, сокращались различные элементы высказывания.

Сокращение предиката

(1) *И ворона что с зонтиком сделала?* (На картинке ветер вырвал зонтик из рук девочки, а ворона этот зонтик схватила.) Влад (3,10,10): *Клювиком* (схватила клювиком).

(2) *Это что ворона делает?* (На картинке ворона несет воронятам червяка в клюве.) Вика (3,9,1): *Еду* (несет еду).

В следующем примере ребенок сокращает предикат, не соблюдая грамматической связности между оставшимися частями высказывания.

(3) *Что девочка делает?* (На картинке девочка гуляет под дождем с зонтом. Варя 3,5,9 : *Зонтик, дождик* (гуляет под дождем с зонтиком).

Сокращение агенса и части предиката

(4) *А почему неудобно гулять с зонтиком в дождливую погоду?*

Вика (3,9,1): *Потому что улететь* (потому что зонтик может улететь).

Сокращение всех элементов высказывания, кроме локативной конструкции

(5) *Как курица и цыплята переберутся на другой берег?* (На картинке утка и три утенка переправляют курицу и цыплят через речку на своих спинах.) Соня (3,6,27): *Вот так: на спину, на спину, на спину* (утка посадит себе на спину курицу, утята – цыплят).

В представленном примере трехлетней девочке был задан сложный для ее возраста ситуативный вопрос, требующий развернутого ответа, и ребенок упростил высказывание.

В следующем примере заданный ситуативный вопрос предполагает, что на него будет дан развернутый ответ. Лаврентий, на первый взгляд, использует приемы «взрослого эллипсиса» – указывает на наиболее

значимый элемент ситуации. Но мальчик использует слово в начальной форме, тогда как в сознании взрослого, вероятно, имеется модель полного высказывания, из которого озвучиваются только нужные элементы, представленные верными грамматическими формами.

(6) *Как зонтик пригодился вороне?* (На картинке ворона сделала из зонтика гнездо.) Лаврентий (5,5,1): *Гнездо* (ворона сделала из зонтика гнездо).

2) Использование в ответном высказывании местоимений в непонятном для собеседника значении. Ребенок часто использует местоимения при отсутствии упомянутого в предыдущем контексте существительного. В основном это личные и указательные местоимения.

При этом ребенок может использовать местоимение вместо неизвестного ему слова.

(7) *А что дети делают? Посмотри-ка, что же они делают?* Ларион (3,9,11): *Они построили его.*

(8) Взр.: *Это кто такой?* Л.: *Это..* Взр.: *Кто это такой? Это пугало, да?* Л.: *Да, пуговна.*

В других ситуациях ребенок может владеть лексикой в достаточной степени, но использовать большое количество местоимений, чтоб упростить для себя воспроизведение сложного высказывания:

(9) *Как курочка и цыплята переберутся на другой берег?* Ларион (3,9,11): *А вот эта может плавать. Она может перебраться на другой берег. Она может вот сюда поплыть...*

3) Замена части высказывания на звукоподражательные междометия. Эта особенность детского ответа также связана с дефицитом средств языкового выражения.

В следующем примере ребенок использует глагольное междометие вместо целой части высказывания (на картинке изображено, как ветер вырвал зонтик из рук девочки, а ворона этот зонтик схватила).

(10) *Как зонтик оказался у вороны?* Вика (3,9,1): *Она просто вот так тык-тык, и вылетел прям сюда.*

4) Информативная избыточность ответа. По определению Н. И. Голубевой-Монаткиной, «информативно-избыточным считается такой ответ, который содержит больше информации, чем запрашивается в вопросе» (Голубева-Монаткина 2013: 98). В. В. Казаковская относит избыточность детских ответов к неполным коммуникативным неудачам, определяя ее как «следствие неучета фоновых знаний: апперцепционной базы, фигуры говорящего и его эпистемического статуса, а также других тонкостей «взрослого» диалога» (Казаковская 2003: 257). Действительно, исследования психологов доказывают, что модель психического в дошкольном возрасте находится в процессе формирования. Различать свои эмоции и эмоции других людей дети начинают к четырем годам, но и в этом возрасте собственная модель психического и модель психического другого человека для ребенка еще слабо разделены (Сергиенко, Лебедева, Прусакова

2009: 325–327). Таким образом, ребенок не всегда способен поставить себя на место собеседника. Экономия языковых средств вследствие учета степени информированности слушающего, являющаяся одним из показателей владения мастерством диалога, ему может быть недоступна.

Однако не всегда избыточность детского ответа вызвана именно неучетом фоновых знаний. Избыточность, проявляющаяся в повторе синтаксической структуры вопроса при ответе, можно отнести к явлению синтаксического прайминга, присутствующему и в речи взрослых. Суть этого явления заключается в том, что «в ходе диалога его участники координируют свои реплики, осознанно или неосознанно подстраиваясь друг под друга» (Федорова 2002: 581). В детской речи такие повторы носят и положительный характер – помогают усвоить грамматические образцы речи взрослых, а также сосредоточиться, сконцентрироваться на вопросе.

(11) *Посмотри-ка, как он пригодился вороне?* (Ворона сделала из зонтика гнездо.) Миша (5,0,28): *Он пригодился для того, чтоб туда класть своих воронят.*

(12) *Ещё какие-нибудь птицы умеют плавать?* Матвей (6,10,6): *Ещё больше не знаю, какие умеют плавать.*

В некоторых ответах обнаруживается избыточное стремление к точности. Оно может быть связано с неумением одновременно обобщить информацию и сформулировать ответную реплику.

(14) *А утят сколько?* Влад (3,10,10): *Один, два, три.*

(15) *А что осталось от снеговика?* Агата (4,6,3): *Одна морковка, одна метла, один стакан.*

(16) *Кто тут нарисован?* (На картинке курица с тремя цыплятами и утка с тремя утятами.) Матвей (6,10,6): *Здесь утка, курица, цыпленок, утка, цыпленок, утка, цыпленок, утка.*

Иногда информативная избыточность ответа может свидетельствовать о высоком уровне речевого развития. Ниже представлен пример выводного ответа – ответа, «в котором передается положение дел, связанное с названным в вопросе по принципу логического вывода» (Голубева-Монаткина 2013: 95).

(17) *А ты любишь уток?* Карина (6,10,3): *Открою вам секрет: у меня рядом с домом озеро. И я все время остатки от хот-догов иду на это озеро весной и кидаю (я кормлю уток, следовательно, я их люблю).*

В статье рассматриваются лишь некоторые особенности ответных реплик ребенка дошкольного возраста в диалоге с взрослым. Тема представляется широкой и перспективной, изучение особенностей и динамики детского ответа позволяет получить новые знания о процессе становления всех аспектов коммуникативной компетенции ребенка.

.....
Литература

Голубева-Монаткина Н. И. Вопросы и ответы диалогической речи: Классификационное исследование. М., 2013.

Казаковская В. В. Коммуникативные неудачи в зеркале детской речи // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «ДИАЛОГ 2003». М., 2003. С. 254–259.

Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М., 2009.

Федорова О. В. Синтаксическая координация в диалоге: миф или реальность? // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2002». М., 2002. С. 581–587.

Федорова О. В. Синтаксический прайминг как метод исследования детского синтаксиса // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2009. № 4. С. 89–96.

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

Т. И. Зиновьева

Москва, Россия

zti_111@mail.ru

И. В. Губаницева

Москва, Россия

angela1605@mail.ru

Ю. В. Смирнова

Москва, Россия

julia_s333@mail.ru

Аспекты совершенствования умений устного дистантного общения младших школьников

Инновационные преобразования в России затрагивают различные сферы жизни общества, в том числе и сферу образования. Это обязывает организаторов образовательного процесса позаботиться о проектировании качественно новой образовательной системы, способной моделировать и воспроизводить в действительности все богатство явлений и связей материальной и духовной жизни общества, направленной на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности ребенка-ученика.

Российская система образования вовлечена в мировой процесс перехода от индустриального к информационному обществу, что обусловило внедрение в образовательный процесс технологии дистанционного обучения, выдвинуло на первый план задачу формирования у школьников

совокупности коммуникативных умений, обеспечивающих успешное достижение ими целей общения в условиях дистанционного обучения. Опыт педагогической деятельности, анализ реальных ситуаций общения современных младших школьников позволил выявить значительное расширение устных дистанционных контактов. С младшего школьного возраста дети активно ведут в дистанционном режиме личные и деловые беседы не только с близкими родственниками, но и с учителем, со сверстниками, при этом пользуются современными техническими средствами: чаще телефоном, но нередко общаются и по скайпу. Приходится констатировать, что уровень произносительной культуры, умений вести диалог, выслушивать собеседника, осуществлять эффективное говорение в условиях дистантного общения низок.

С целью выявления достижений методической науки в области обучения младших школьников эффективному устному общению нами был проведен анализ методических публикаций (А. В. Богдановой, М. В. Крутовой, Т. А. Ладыженской, А. С. Львовой, Н. А. Песняевой, М. С. Соловейчик, Л. Е. Туминой и др.), посвященных этим вопросам.

Мы выяснили, что в научной литературе получили освещение различные аспекты обучения школьников эффективному устному общению. Ученые отвечают на традиционные для методической науки вопросы: зачем учить устному общению? Чему именно надо учить, обучая устному общению? Как учить устному общению (какими методами, приемами пользоваться)? Почему надо учить именно так?

В рамках нашего исследования особый интерес представляют взгляды А. С. Львовой на проблему обучения младших школьников диалогу, поскольку именно эта форма речи составляет основу устного дистантного общения. В этой связи отметим также указание Т. А. Ладыженской, которая рекомендует учитывать стремление детей к открытию новых знаний, что побуждает их к построению диалога (Ладыженская 2003; Львова 2012).

Обращаясь к вопросам времени и содержания обучения диалогу, А. С. Львова предлагает начинать с первого класса, рекомендует знакомить первоклассников с построением реплик-вопросов, которые на первом этапе обучения представляют собой простые предложения. По мнению методиста, необходимо формировать умения, которые обеспечивают успех в диалоге: внимательно выслушивать собеседника, понимать его точку зрения, интонационно грамотно оформлять реплику-вопрос и реплику-ответ, владеть этикетными формулами различных групп (приветствия, благодарности, поощрения, извинения, прощения). Для обогащения и активизации словарного запаса младших школьников формулами речевого этикета, в распоряжении учителя должна находиться памятка, в составлении которой принимают участие и сами ученики. А. С. Львова указывает, что включение в речь младших школьников формул речевого этикета должно проходить естественно, органично сочетаться с обучением

уместному выбору словесных формул в зависимости от диалогической ситуации (Львова 2012).

Проблема обучения речевому этикету весьма значима в контексте задач обучения устному дистантному общению. Анализ трудов методистов (М. В. Крутовой, И. Н. Курочкиной, Н. А. Песняевой и др.) показал: во-первых, обосновано значение работы по обучению школьников речевому этикету для решения задач развития их диалогических умений. Во-вторых, доказана необходимость введения в речь школьников формул речевого этикета, что не только обогатит активный словарь учащихся, но и будет способствовать воспитанию у них внимательного отношения к употреблению данных форм в речи. В-третьих, выделены условия, необходимые для обучения младших школьников речевому этикету; таковыми являются стремление самого учителя к овладению грамотной вежливой речью, которая станет образцом для школьников; организация систематической культурно-просветительской работы с родителями в направлении освещения проблем этикетного общения; включение в учебно-воспитательный процесс системы упражнений, посвященных обучению речевому этикету (Песняева 2002).

В рамках устного дистантного общения особое значение приобретает умение собеседников внимательно слушать, понимать друг друга. По мнению Л.Е. Туминой, именно поэтому учитель должен владеть умением сочетать процесс восприятия информации с выбором функции слушания и с установкой на слушание, а также формулировать учащимся установку на восприятие речи, на понимание мнения собеседника в условиях устного дистантного общения. Следует сформировать представление об идеальном (хорошем) слушателе (Тумина 2007). Таким образом, обучение слушанию как виду речевой деятельности – важнейшее направление в обучении детей устному дистантному общению.

Учитывая тот факт, что в условиях устного дистантного общения особое значение приобретает качество звучания речи собеседников, мы считаем необходимым выдвинуть задачу организации специальной работы по формированию произносительной культуры.

Изучение научной методической литературы показало, что этот аспект развития устной речи получил освещение в работах многих методистов (А. В. Богдановой, Т. И. Зиновьевой, М. Р. Львова, А. Ю. Чирво и др.). Значение работы по совершенствованию звуковой стороны речи трудно переоценить, поскольку «высокое качество звучания речи имеет социальное значение, так как обеспечивает эффективность, легкость, быстроту общения, способствует лучшей передаче и адекватному восприятию собеседниками их мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность звуковой стороны устной речи, являющейся весьма значимым показателем общей речевой культуры человека, которая представляет собой, прежде всего, речь звучащую. Наконец, качество звучания устной речи имеет собственно учебное значение, играет существенную роль в усвоении младшими школьниками содержания большей части учебных предметов, поскольку

образовательный процесс в начальной школе протекает в режиме устно-речевой деятельности» (Зиновьева 2014: 26 – 27).

Методисты единодушны в том, что произносительный уровень развития речи предполагает работу по трем основным направлениям: работа над техникой речи, обеспечение усвоения норм орфоэпии, работа над интонацией. В плане совершенствования техники речи прежде всего следует позаботиться о преодолении артикуляционных, дикционных недостатков, которые могут стать непреодолимым барьером понимания речи собеседника в ситуации отсутствия глазного контакта, когда собеседники-дети не видят друг друга. Не менее важным является интонационный аспект обучения дистантному общению, что ориентирует деятельность педагога в направлении совершенствования интонационных умений учащихся. Подобная работа должна осуществляться уже в период обучения грамоте, включаться в систему обычных уроков, опираться на учебный материал (текстовый и иллюстративный) букваря. Практическому овладению подлежат все компоненты интонации: мелодика (движение тона), интенсивность (силовой компонент), темп и длительность, пауза, особый тембр как средство выражения эмоций. Первоначально следует уделить внимание эмоциональной интонации: позаботиться о накоплении словаря эмоциональных состояний, использовать прием создания речевой ситуации, которая способствует возникновению живых, естественных эмоций. Организация практического усвоения школьниками орфоэпических норм русского литературного языка предполагает коррекцию имеющихся отклонений от произносительных норм, предупреждение отрицательного воздействия написания как ведущей причины нарушений орфоэпических норм. Предметом усвоения младшими школьниками норм являются слова и формы, отличающиеся устойчивостью, стабильностью (*что, конечно, легкий, мягкий* и др.). Наиболее эффективным приемом обучения младших школьников произносительной культуре становится прием анализа звуковых образцов.

Исследователи проблем обучения речевому этикету (И. Н. Курочкина, Т. А. Ладыженская и др.) определяют цель и задачи целенаправленной работы. «Цель обучения речевому этикету состоит в формировании у младших школьников умений адекватного использования единиц речевого этикета в различных ситуациях общения для эффективного достижения целей коммуникации» (Зиновьева 2017: 378). Задачи соответствующей работы: воспитывать ценностное отношение к вежливому общению, формировать представления о речевом этикете как средстве культурного общения, обогащать словарь формулами речевого этикета, учить выбору формулы в зависимости от речевой ситуации. В привитии учащимся навыков этикетного поведения используются различные приемы обучения: использование исторических справок о речевом этикете; анализ образцов культуры речевого поведения с использованием литературных произведений; беседы нравственно-этического характера

и др. Эффективными приемами являются также: создание типовых речевых ситуаций, составление диалогов, решение речевых проблемных задач, проведение ролевых игр по тематическим группам речевого этикета (Ладыженская 2003). Заметим: «профессиональная компетентность учителя в этой области является залогом решения проблемы воспитания ребенка как человека культуры, гармонизации образовательного процесса» (Зиновьева 2016: 69).

Целесообразно выделить в обучении школьников и собственно дистантный аспект: 1) сформировать представления об устном дистантном общении, об общении по скайпу, о правилах общения по телефону; 2) сформировать умения дистантного общения (умение использовать мимику и жесты в ходе общения по скайпу, умение вести разговор по телефону, соблюдая нормы дистантного общения и др.). Педагог должен обеспечить практическое овладение младшими школьниками спецификой телефонного диалога, получение представлений о его качествах (дистантный, опосредованный, устно-речевой, диалогический, межличностный, частный или официальный, свободный и стереотипный, кооперативный и конфликтный, информативный и фатический, коммуникативный).

Таким образом, анализ научной методической литературы показал, что проблема совершенствования речевой деятельности младших школьников именно в условиях дистантного общения освещена недостаточно. Однако достижения современной методической науки в области развития устной речи, обучения устному общению весьма значительны: описаны содержание и технологии, методы, приемы совершенствования у младших школьников умений, необходимых для осуществления устного общения.

Именно поэтому мы считаем возможным использовать эти достижения методической науки для решения задачи определения основных направлений работы, посвященной обучению учащихся эффективному устному дистантному общению. Направления обучения таковы: обучение диалогу, обучение слушанию как виду речевой деятельности, обучение речевому этикету, формирование произносительной культуры учащихся, ознакомление со спецификой дистантного общения.

.....

Литература

Зиновьева Т. И. Звуковая сторона речи и произносительная культура // Начальная школа. 2014. № 7. С. 26–31.

Зиновьева Т. И. Готовность учителя к воспитанию ребенка как человека культуры в условиях языкового многообразия школы // Начальная школа. 2016. № 9. С. 65–69.

Зиновьева Т. И. Обучение речевому этикету // Методика обучения русскому языку и литературному чтению. М., 2017. С. 374–380.

Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка. М., 2003.

Львова А. С. Методика развития диалогической речи младших школьников. М., 2012.

Песняева Н. А. Возможности развития речи младших школьников в учебном диалоге // Начальная школа. 2002. № 10. С. 41–45.

Тумина Л. Е. Риторика будущего: взгляд из XXI века // Проблемы современного филологического образования: межвуз. сб. науч. ст. М.; Ярославль, 2007. Вып. 7. С. 268–273.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. М., 2010.

О. В. Кошечева

Саратов, Россия

olga-kosheeva@yandex.ru

Некоторые типичные закономерности формирования речевжанровой компетенции в онтогенезе

Известно, что одним из актуальных направлений исследований в области онтолингвистики является изучение общих и индивидуальных особенностей речевого развития. Как отмечает С. Н. Цейтлин, «внимание к индивидуальной стратегии ребенка в постижении им родного языка все чаще выдвигается на передний план в последнее время в связи с возросшим интересом к формированию языковой личности, становлению идиолекта» (Цейтлин 2013: 79). Результаты многочисленных исследований доказывают, что речевое развитие детей может быть очень вариативным, критерии его определения представляют собой не линейку строгих измерительных параметров, а довольно широкий спектр характеристик речи. Взаимодействие врожденных предпосылок речевого развития и особенностей окружающей среды обуславливают значительные различия как в стратегиях речевого поведения, так и в частных аспектах фонетического и лексико-грамматического развития ребенка.

Следует отметить, что вопросы «универсального – общего – дифференциального – индивидуального» (Доброва 2011) подробнее всего изучены именно в отношении языковой системы. На уровне коммуникативного, речевжанрового развития такие обобщения представлены еще недостаточно.

Речевжанровая компетенция, уровень которой определяется умением строить эффективную коммуникацию в соответствии с нормами речевых жанров, является составляющим звеном общей коммуникативной компетенции индивида. Это звено играет без преувеличения первостепенную роль в определении характеристик речевого портрета отдельно взятой личности или какой-либо группы людей.

Теория речевых жанров исходит из положения о существовании и функционировании в обществе жанровых норм или правил поведения людей. Как отмечает Е. Ф. Тарасов, поведение членов социума «определено

социально-кодифицированными и некодифицированными нормами. Знание этих норм характеризует личность как общественное существо, и следование этим нормам составляет одну из существенных сторон бытия личности» (Тарасов 1974: 272). Условная «правильность» или «неправильность» использования жанров речи в процессе общения напрямую связана с той социальной ситуацией, в которой она происходит, и зависит от степени жесткости, формализованности социальных отношений в разных сферах общения.

Насколько последовательно, единообразно или, напротив, индивидуально происходит формирование речевых компетенций в разные возрастные периоды – вопрос, который в настоящее время является открытым. Поскольку знакомство ребенка с требованиями социума к речевому поведению происходит значительно позже, нежели освоение собственно языковой системы, а правила использования различных моделей речевого взаимодействия долгое время носят свободный характер, индивидуальные различия в становлении речевых компетенций индивида отличаются большим разнообразием.

Как отмечает В. В. Дементьев, «жанр выступает для личности в двойной роли: с одной стороны, дает чрезвычайно богатые возможности для общения и самовыражения, с другой – неизбежно ограничивает индивидуальность, заставляет говорить как все» (Дементьев 2011: 6). Как отмечает ученый, на основе подхода «речевой жанр через призму языковой личности» уточняются типы речевых жанров, а в зависимости от умений, предпочтений и репертуаров используемых речевых жанров выделяются типы языковых личностей. Через призму речевого жанра формируются представления об эталонах, идеалах коммуникативного поведения в пределах той или иной культуры. Разрабатываются проблемы «речевых жанровых идентичностей» (Седов 2011).

Изучение речевых репертуаров детей на разных этапах онтогенетического развития, конечно же, сталкивается с задачей некоторого количественного измерения объема жанровых форм, используемых детьми в процессе коммуникации. Если исходить из положения, что социальный опыт детей еще не так богат и обширен, как у взрослых, то эта задача изначально может показаться несложной. Однако уже к старшему дошкольному возрасту объем жанрового репертуара ребенка оказывается настолько разнообразным и зависящим от множества внешних факторов, что возникают вполне объективные сомнения в самой возможности создания такого универсального списка жанровых репертуаров «старшего дошкольника» или «младшего школьника». Ведь уже к пяти-шестилетнему возрасту осуществляется персонализация жанрового репертуара каждого ребенка, на которую влияют гендерная принадлежность, особенности воспитания и ближайшего окружения ребенка (состав семьи и ее социальный статус, наличие / отсутствие старших братьев или сестер, соотношение влияния семьи и внешних воздействий («уличного» общения), совместное или раздельное

проживание с бабушками и дедушками, посещение / непосещение ребенком детского сада) и многие другие факторы. Жанровая среда, в которой развивается ребенок, непосредственным образом влияет на формирование его речевого портрета и коммуникативной уникальности. Наличие или отсутствие в речевой практике ребенка тех или иных ситуаций социального взаимодействия обуславливает и необходимость применения оформляющих их жанровых форм.

Тем не менее изучение речи детей дошкольного и младшего школьного возраста позволяет сделать выводы о наличии общих, типологических закономерностей в развитии их жанровых репертуаров на определенных этапах онтогенетического развития и выделить наиболее характерный для каждого возраста спектр жанров речи, присущий подавляющему большинству детей.

Последовательность появления определенных жанров в речи детей связана с противопоставлением «нижнего» (бытового, повседневного) и «верхнего» (торжественного, ритуального, институционального) полюсов общения. «Верхний полюс» требует более высокого уровня развития языковой компетенции и является вторичным в речи детей. Данная типология непосредственно связана с противопоставлением риторических и нериторических (речевых) жанров.

Жанровый репертуар ребенка в возрасте 3–4-х лет характеризуется арсеналом жанровых фреймов, имеющих первичный, простейший по своей организации характер. Овладение ими происходит преимущественно в естественных условиях повседневного общения с довольно узким социальным кругом, центральным звеном которого является семья. Основные жанровые формы в младшем дошкольном возрасте – бытовые разговоры, разговоры в игре, побудительные конструкции, жалобы, ссоры, некоторые этикетные жанры.

Активное обучение риторическим жанрам начинается в школе. Рассказ, ответ на уроке, пересказ, сообщение, доклад, презентация, обсуждение – это те формы, которые требуют четкого отбора языковых средств и соблюдения основных структурных особенностей указанных жанров.

Типичными для большинства детей можно назвать и изменения в статусно-ролевой природе общения. В возрасте 3–4 лет этот компонент и соответствующий ему выбор жанровых форм и способов их реализации оказывается несформированным. Дети осуществляют свою речевую деятельность без учета каких-либо статусных и ролевых позиций собеседников. Общение в этом возрасте не дифференцируется на институциональные/персональные, личностно-ориентированные/статусно-ориентированные жанровые формы. Освоение детьми нормативности в употреблении определенных жанровых форм в значительной степени связано с особенностями воспитания в семье, посещением дошкольных образовательных учреждений.

В пяти-шестилетнем возрасте дети уже знакомы со многими правилами статусно-ориентированного общения. Подтверждением этому служит и

наличие в речи детей собственно риторических жанров и риторических вариантов бытовых жанровых форм. На данном этапе онтогенетического развития багаж социальных ролей ребенка заметно увеличивается. Ребенок может выступать в роли гостя, требующей владения жанром разговора в компании, этикетных речевых жанров и др. В поликлинике ребенок принимает на себя роль пациента (и ему нужно уметь составить рассказ о своем самочувствии). Дети указанного возраста выступают в роли покупателя, пассажира, ведущего на детском празднике в детском саду и т. д.

К десяти-одиннадцатилетнему возрасту варианты статусно-ролевого поведения значительно усложняются. Дети осваивают все большее количество норм и правил речевого поведения в обществе. В их сознании формируются четкие стереотипы выбора «свободных» или «жестких» по своему оформлению жанров речи.

В лично-ориентированном неофициальном общении со сверстниками дети используют жанры бытового разговора (болтовни), анекдота, субжанр сплетни; в разговоре с мамой применяют жанры разговора по душам, болтовни, жалобы; в учебном процессе используют четко регламентированные жанры ответа на уроке, сообщения, риторические формы императивных жанров, иногда светский разговор. Дети осваивают все большее количество ролей, требующих использования принципиально новых жанровых форм. В школьном возрасте дети могут исполнять роли старосты, заместителя старосты и пр.

Важной группой речевых жанров, основанных на указанных преобразованиях психической и личностной сферы детей в онтогенезе, выступают оценочные речевые жанры. Их появление связано с формированием у ребенка умения соотносить собственные ощущения и эмоции со сложной системой существующих в обществе поведенческих, этических и других норм.

Особенностью детского дискурса является распространенность положительных самооценок, выступающих, с одной стороны, повторением похвалы взрослых, с другой – отражением сложных процессов социализации (осознание себя как части общества, оценка и сравнение себя с другими членами социума). В речи детей пяти-шести лет уже отмечаются собственно оценочные речевые жанры положительной и отрицательной направленности. В частности, самым распространенным жанром положительной оценки лица в этом возрасте оказываются жанры *похвалы* и *похвальбы*.

Принципиально новый уровень владения оценочными жанрами представлен в репертуарах детей младшего школьного возраста.

В своей речевой практике младшие школьники довольно часто используют жанры комплимента и похвалы, которые не только способствуют установлению контакта между собеседниками, но и создают положительный эмоциональный фон общения.

Представим некоторые типичные закономерности овладения речевыми жанрами в онтогенезе, выделенные нами на основе анализа речи детей 3–4, 5–6 и 10–11 лет.

1. В младшем дошкольном возрасте устный дискурс ребенка состоит из первичных, нериторических речевых жанров, освоение которых происходит бессознательно, подобно обучению родному языку. Увеличение объема речезанрового репертуара к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту происходит за счет появления в речевой практике детей жанров вторичного, риторического порядка. Многие из них являются выучиваемыми жанрами, то есть такими формами речевого взаимодействия, которые требуют специального обучения.

2. Изначально дискурс ребенка характеризуется личностно-ориентированным (неофициальным) характером общения, который впоследствии дополняется институциональными, статусно-ориентированными жанрами. Ребенок постепенно осваивает разные ситуации социального и статусно-ролевого взаимодействия и учится соотносить свое речевое поведение с их требованиями.

3. Увеличение общего объема речезанрового репертуара в онтогенезе опирается на сложные новообразования психической, эмоционально-волевой и личностной сферы детей в онтогенезе. Способность в полной мере учитывать фактор адресата, снижение эгоцентричности общения, ориентация на чувства и состояние собеседника позволяют детям осваивать жанры сочувствия, утешения, разговора по душам. На данном этапе у детей формируются навыки вербального воздействия на окружающих. Формирование собственного отношения к окружающему миру проявляется в появлении у детей оценочных жанров.

4. Увеличение количества жанровых форм в онтогенезе связано с появлением в речи младшего школьника собственно косвенных речевых жанров. Они свидетельствуют о принципиально новом уровне развития речевой сферы, на котором ребенок сознательно использует языковые и речевые средства не по прямому их назначению.

5. Расширение жанрового репертуара детей в онтогенезе обусловлено освоением жанров письменного дискурса и освоением жанров новейших сфер общения (интернет- и СМС-общения).

Литература

Деметьев В. В. Персонологическая генристика // Жанры речи: Сб. науч. статей. Вып. 7. Жанр и языковая личность. Саратов, 2011.

Доброва Г. Р. Детская речь: «универсальное – общее – дифференциальное – индивидуальное» // Онтолингвистика – наука XXI века. Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011. С. 36–41.

Седов К. Ф. Дискурс как суггестия: Иррациональное воздействие в межличностном общении. М., 2011.

Тарасов Е. Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С.255–273.

Цейтлин С. Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ

Е. В. Басс

Волгоград, Россия

bass@volsu.ru

А. А. Петрова

Волгоград, Россия

petrova.anna@volsu.ru

Онтогенетический и психологический аспекты формирования установки на коммуникацию на русском языке у детей-билингвов

Важным для изучения формирования установки на коммуникацию на русском языке у детей-билингвов является наличие комплексного подхода, включающего методы различных наук: психологии, социологии, прагматлингвистики и когнитологии. Мы рассмотрим моменты формирования установки на общение с двух позиций: 1) с психологической, и в этом плане важно понимание самой проблемы установки в психологии; 2) с онтолингвистической, и в этом плане важно рассмотрение речевой инструкции взрослых с позиции ее функционального влияния на ребенка, иными словами, изучение регулирующей функции речи взрослого как механизма создания установки на говорение на конкретном языке.

Материалом выступают видеозаписи лонгитюдного исследования устного дискурса, проводимого в этнической группе российских немцев в Германии. Анализу подвергались стратегии и тактики формирования установки у детей-билингвов трех и пяти лет, используемые взрослым партнером по коммуникации в процессе общения в совместной игровой деятельности – рассматривание картинок из детского лого. Основой изучения выступает общепсихологическая теория установки Д. Н. Узнадзе, развитая в трудах А. Р. Лурии в аспекте соотношения ее с вниманием. Основопологающим является тезис А. Р. Лурии о возможности регулировать процессы активации посредством речевой инструкции, что является важным для психофизиологии человека.

Под установкой понимается состояние целостного субъекта, его психофизиологическая организация и готовность к совершению определенной деятельности, направленной на удовлетворение актуальной потребности. Установка «указывает на несколько важных обстоятельств: во-первых, на

то, что изменение происходит в субъекте как в целом; во-вторых, на то, что специфическое состояние субъекта побуждает его к определенному поведению, то есть это поведение предопределено в нем заранее, и, наконец, на то, что данное состояние – явление динамического характера, которое находит выражение в «определенной активности» (Узнадзе 2004: 73).

Основными методами нашего исследования являются: а) конверсационный анализ речевого взаимодействия в определенной ситуации и б) мультимодальный анализ интеракции, рассмотренной с пространственно-аналитической и коммуникативной точек зрения.

Мы проанализируем несколько примеров, выбранных нами для изучения степени сформированности и процесса формирования установки на общение на русском языке из корпуса «Korpus. Meng. Russlanddeutsche. Philip2», видеозапись от 17.08.1993 «Bilderlotto deutsch und russisch»¹, в которой принимают участие 2 взрослых коммуниканта, один из которых родитель, и 2 ребенка в возрасте PS 3,1 и AS 5,1. Ситуация – рассматривание картинок из детского лото, попеременное игровое описание увиденного на картинках на немецком и русском языках детьми и родителем. Ситуация не является первичной и незнакомой детям, и, таким образом, можно предположить, что установка на общение вообще в данном игровом ракурсе уже сформирована: а) мультимодально: с учетом позиционирования в пространстве, предназначенном для коммуникации, сигнификантных (или значимых для коммуникации) объектов и экстралингвистической опоры (коробка с картинками «Bilderlotto»), участников коммуникации (родитель, детей, знакомых), вербального кластера; б) мономодально, вербально с помощью речевых инструкций.

Методика осуществления конверсационного и мультимодального анализов связана с транскриптами или текстовыми документами, которые могут содержать фото-отображения конкретной ситуации.

Видеозапись в нашем случае была транскрибирована программой syncWriter 1 (version 2.0) для Mac, позволяющей синхронизировать различные треки: транскрипцию, видеодорожку и дорожку комментариев, так что общий формат транскрипта напоминает музыкальную партитуру, в которой события (речевые и неречевые), происходящие синхронно в одно и то же время, выровнены в одну и ту же горизонтальную позицию. Программа выполняет автоматическое деление всего транскрипта на блоки, присваивая им определенные номера (в нашем материале от 1 до 66). В теле документа вручную выполняется транскрибирование всего аудиодокумента по правилам транскрибирования, принятым в той или иной лингвистической школе. В нашем случае мы придерживались транскрипционных правил, принятых в институте немецкого языка г. Мангейма. В транскрипте присутствуют следующие обозначения треков: для речевых реакций взрослых коммуникантов – BW1, LS; для речевых реакций детей AS и PS; для невербальных и паравербальных действий и

¹ Авторы выражают благодарность профессору доктору Катарине Менг Германия за предоставленные видеоматериалы.

мультиmodalных коннотаций взрослых – LSK; для невербальных и паравербальных действий и мультиmodalных коннотаций детей – ASK и PSK; знак «:» после гласного в слове фиксирует его удлинение, например, из нашего материала «мя:чик»; стрелки «→, ↑, ↓» демонстрируют прохождение интонации; знаки «**» показывают паузу между репликами или паузу в высказывании; знаки (... ..) передают нечеткость артикуляции и, как правило, невозможность идентификации слов. Пустые строки или треки свидетельствуют о том, что остальные коммуниканты не осуществляют каких-либо действий. Транскрипт призван максимально отразить коммуникацию, которая часто проходит не по традиционно принятой схеме «один говорит, другой слушает», иными словами, не сукцессивно, но симультанно. Схема часто нарушается и, в момент, когда один еще не закончил говорить, другой уже вербально обозначает себя в коммуникации, так что реплики накладываются друг на друга. В мультиmodalности это явление получило название «overlap».

Итак, ребенку предлагают раскрыть коробку с картинками «Bilderlotto» и обозначить предмет, изображенный на картинках, на том или ином языке; при этом взрослый генерирует виртуальную ситуацию с изображенным объектом, приглашая ребенка к общению на том или ином языке (блок 1).

Установка на определенный вид общения формируется в начале коммуникации с помощью речевой инструкции, побуждающей к действию. Так, по А.Р. Лурии (по нашему материалу в возрасте 3,1), уже наблюдается устойчивость регулирующей функции речи экспериментатора; к концу третьего года жизни инертность в речевых процессах исчезает и ребенок выполняет задание безошибочно (Лурия 1979).

Во второй половине игровой ситуации (блок 29; всего блоков в транскрипте 66) установка меняется и предлагается начать общение на другом языке.

У старшего ребенка AS фиксируется четкая ориентация на коммуникацию на немецком или/и на русском языках, что объясняется возрастом дошкольника (5,1), когда все языковые уровни усвоены.

У младшего PS ориентация на коммуникацию на русском языке в данный период не сформирована в полной мере, наблюдается смешенная тенденция: при общении на немецком языке, установка на который у него, скорее всего, сформирована лучше, фиксируются отдельные моменты спонтанного произнесения отдельных слов на русском языке, с другой стороны, ребенок не владеет в полной мере в силу своего возраста (3,1) отдельными типами грамматических конструкций как в немецком, так и в русском языках, что позволяет ему лишь обозначить предмет, но не описать ситуацию с предметом; лучше это получается на немецком языке и сложнее на русском. Объект чаще замещается в речи немецким лексическим эквивалентом, чем русским; это наблюдается и в произношении, когда русский гласный [ы] замещается немецким [i], как, например, в слове *мышка*.

1	BW1:	machen wir einmal auf deutsch → und einmal auf russisch ↓ guck mal
	LS:	oh: soll ich auf deutsch → **
	LSK	
	AS:	
	ASK	
	PS:	
	PSK	

Пояснение к транскрипту. [Блок 1. Русскоязычный вариант: LS: o, должна я по-немецки. BW1: давайте сделаем сначала по-немецки, а потом по-русски, посмотрим-ка.]

29	BW1:albert →	hññ ** а теперь ↑ ** филипп → филипп → теперь филипп → теперь (пойдём →) **
	LS:	du weisch zu viel ↓
	LSK	LACHT
	AS:	
	ASK	
	PS:	(... ..)
	PSK	

30	BW1: филипп говорит по-русски → а	пойдём → ** (... ..)	ты мне расскажешь ↑ → да
	LS:		
	LSK		
	AS:		
	ASK		(теперь ... филипп →)
	PS:		
	PSK		

Пояснение к транскрипту. [Блок 29. Русскоязычный вариант: BW1: алберт. LSK: смеется. LS: ты знаешь слишком много. BW1: хм... (далее в транскрипте в блоках 29 и 30 следует русский текст). Блок 31. Русскоязычный вариант: BW1: может может филипп по-русски говорить. PS: хм. Блок 32. Русскоязычный вариант: BW1: да. LS: можешь ты говорить? AS: должен учиться. BW1: должен учиться, да. LS: что это? AS: я, посмотрим-ка... PS: мячик.]

Для смены установки на общение на русском языке требуется несколько этапов речевых инструкций, при этом регулирующая функция речи не только взрослого коммуниканта, но и другого, старшего по возрасту, ребенка очевидна (формирование положительного аттитюда на определенный социальный объект или процесс: *посмотри, послушай, как я умею называть по-русски*). В данном случае отмечаются тактики речевого поведения в ситуациях кооперативной (гармоничной) организации общения: поддержка, похвала, совет.

Так, например, после 11 вербальных реплик (блок 31, 32), к которым относятся вопросы с семантикой побуждения, директивы и репрезентативы, ребенок берет инициативу в коммуникативном акте и обозначает предъявляемую картинку на русском языке (блок 32: PS: мячик). Таким образом, установка на общение на русском языке формируется после 11 актов речевых инструкций на немецком языке. Перед нами предстает своего рода социальная обучающая коммуникация на усвоение слов на русском языке. Как известно, в рамках теории научения в качестве основных механизмов, с участием которых происходит формирование социальных установок, могут быть рассмотрены: стимулирование (положительное подкрепление), наблюдение, возникновение ассоциаций и подражание. В нашем случае важно положительное подкрепление (похвала, ласка, эмоциональная поддержка) для формирования положительного аттитюда на определенный социальный объект или процесс.

Несформированность механизма эквивалентной замены лексической единицы одного языка на лексическую единицу другого связывается и с несформированностью различных подсистем долговременной памяти. Как известно, модель долговременной памяти включает в себя три подсистемы: эпизодическую, общую и автобиографическую. По мнению К. Нельсон (Nelson 1993), первой в онтогенезе складывается эпизодическая память, имеющая буферную природу и фиксирующая специфические эпизоды. По мере того, как у ребенка развивается вербальное мышление, эпизоды обобщаются и их специфичность утрачивается. К моменту формирования автобиографической памяти (возраст самого раннего автобиографического воспоминания 3–4 года), ребенок уже располагает запасом специфических эпизодов прошлого (эпизодическая память) и представлением о типичных событиях жизни человека (общая память) (Petrova, Rebrina 2016: 13).

В случае с билингвальными детьми на ранних этапах онтогенеза наблюдается и тенденция, выражающаяся в незакрепленности за определенным объектом или предметом реального мира конкретной лексемы одного языка, и закрепленность (внесение в долговременную память, автоматизм в обозначении и замещении объекта словом) лексемой другого языка, на котором в большей степени осуществляется общение.

Таким образом, можно предположить, что от степени сформированности у детей-билингвов установки (в том числе и социальной

установки – аттитюда) на общение на русском языке зависит и последующая линия усвоения русского языка и успешность коммуникации на нем.
.....

Литература

Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979. Код доступа: [http://pedlib.ru/Books/1/0170/1_0170-101.shtml#book_page_top/]. (Дата обращения 29.01.2018).

Nelson K. Explaining the Emergence of Autobiographical Memory in Early Childhood // A.C. Collins, S.E. Gathercole, M.A. Conway, P.E.M. Morris (Hrsg.) Theories of Memory. Hove, UK. 1993. P. 355–385.

Petrova Anna A., Rebrina Larisa N. Autobiographical memory: genesis, functioning, discursive implementation // *XLinguae Journal*. Vol. 9 Issue 2. April 2016. P. 11–36.

Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе. М.; СПб., 2004.

О. С. Васильева

Ванкувер, Канада

ovasilev@sfu.ca

К вопросу о причинно-следственных связях в формировании языковой и моторной асимметрии в онтогенезе

Принято считать, что наличие языковой способности и праворуко-сти уникально для человека, и, возможно, именно эти два аспекта с ярко выраженной функциональной и морфологической асимметрией связаны с формированием нашего вида (Arbib 2012; Corballis 2003). Несмотря на то, что различные виды демонстрируют наличие асимметрии, только у людей наблюдается выраженное доминирование левого полушария в языке и популяционный уровень праворуконости (Meguerditchian, Vauclair & Hopkins 2013).

В то время как поведенческие и нейробиологические исследования на материале взрослых испытуемых позволяют предположить, что язык и праворуко-сть (языковая и моторная асимметрии) связаны между собой, недоста-точно информации о формировании этой связи в онтогенезе (Fagard 2013; Cochet & Vurgné 2013). Более того, проведенные на сегодняшний день исследования дают такие результаты, которые не позволяют сделать од-нозначных выводов о траектории развития языка и праворуконости у детей.

С одной стороны, раннее развитие праворуконости может служить ин-дикатором и раннего развития языка. С другой стороны, лонгитюдные

исследования формирования двух этих способностей зачастую не находят связи между языком и праворукостью. Вместе с тем, такие исследования, как правило, находят связь между праворукостью коммуникативного жеста и развитием языка.

Остановимся на описании некоторых исследований формирования асимметрий как предполагающих наличие связи между языком и праворукостью, так и тех из них, которые противоречат такому выводу.

Исследования, указывающие на связь между развитием языка и праворукости

Ряд исследований формирования языка и праворукости в онтогенезе позволяет предположить, что эти две асимметрии связаны в своем развитии. Так, например, Iverson и Fagan (2004) демонстрируют наличие связи между ранними вокализациями младенцев и моторной асимметрией. Наблюдения показали, что у шести-девятимесячных младенцев вокализации при гулении ассоциируются с ритмическими движениями правой руки.

В исследовании Gonzales и коллег (2015) дети, продемонстрировавшие раннюю стабильную праворукость в возрасте 18–24 месяцев, также показали более высокие результаты речевой продукции в 36 месяцев. То, что праворукость в данном исследовании связана именно с речевой продукцией, а не с пониманием языка, соотносимо с исследованиями (Gazzaniga and Le Doux 2013), показавшими, что у взрослых людей продукция языка более асимметрична, чем понимание языка.

Исследователи Nelson, Campbell и Michel (2014) анализировали развитие праворукости на двух временных этапах (в 6–14 месяцев и в 18–24 месяца) и языка (в 24 месяца). По их материалам, дети, продемонстрировавшие стабильную праворукость (иными словами, дети, обладающие праворукостью в 6–14 и в 18–24 месяца), имели наиболее высокие показатели владения языком в 24 месяца.

Описанные эксперименты позволяют предположить, что праворукость и язык в своем раннем развитии не независимы друг от друга. Эти исследования также соотносимы с нейрологическими данными, полученными на взрослых испытуемых и показывающими, что системы мозга, обслуживающие язык, и моторные действия руками в некоторой степени пересекаются на морфологическом и функциональном уровнях (Fiebach & Schubotz 2006; Pulvermuller 2005; Rizzolatti & Craighero 2004). Помимо этого, исследования жестовой коммуникации (Gentilucci and Dalla Volta 2008; Özyürek et al. 2007) показывают, что нейронные структуры коммуникативного поведения также связаны со структурами, контролирующими моторику рук.

Исследования, указывающие на отсутствие связи между развитием языка и праворукостью

В отличие от исследований, описанных выше, в целом ряде экспериментов не удалось подтвердить наличие связи между праворукостью и

языком. Напротив, данные исследования позволяют предположить, что языковая и моторная асимметрия развиваются в онтогенезе независимо друг от друга. В пользу такого утверждения можно привести три типа исследований.

Прежде всего, это исследования, не выявившие ассоциации между асимметрией коммуникативного указательного жеста и праворукости при манипуляции с объектами. Иными словами, в таких исследованиях дети демонстрировали праворукость или при коммуникативном жесте, или при манипуляции с объектом, но эти две асимметрии не были связаны между собой. Так, Vauclair и Imbault (2009) в исследовании детей в возрасте 10–40 месяцев продемонстрировали, что все они имели тенденцию к выполнению указательного жеста правой рукой вне зависимости от того, являлись ли они праворукими, леворукими или амбидекстрами в отношении манипуляции с объектами. Методологически похожее исследование (Cochet 2012) выявило отрицательную взаимосвязь между степенью праворукости при манипулировании объектами и коммуникативным жестом.

Вторая группа исследований представляет собой эксперименты, выявившие значительную степень асимметрии в коммуникативном жесте, но не в моторном развитии. Сюда можно отнести исследования, в которых дети демонстрировали значительную тенденцию к использованию правой руки для указательного жеста при отсутствии такой тенденции в манипулировании объектами и при взятии игрушки (Cochet, Jover & Vauclair 2011; Cochet & Vauclair 2010). Также исследования, в которых дети 14 месяцев демонстрировали более значительное задействование правой руки при коммуникативном жесте, чем при дотягивании до игрушки (Esseily, Jacquet & Fagard 2011). В этих исследованиях дети использовали преимущественно правую руку при коммуникативном жесте, при этом, как правило, не выражая значительной асимметрии в использовании правой или левой руки при манипуляции с объектами.

Наконец, к третьей группе можно отнести исследования, целью которых было выявление отношений между формированием праворукости, асимметрии коммуникативного жеста и развития языка. В таких исследованиях в качестве испытуемых используют детей, находящихся на ранних этапах речевого развития, обладающих пусть минимальным, но все же словарем, позволяющим сравнить развитие языка (по той или иной стандартизированной шкале) с асимметрией коммуникативного жеста и использованием правой/левой руки при взаимодействии с объектами. Результаты таких исследований свидетельствуют о том, что именно асимметрия указательного жеста, а не праворукость более связана с развитием языка. Иными словами, дети, использующие преимущественно правую руку при указательном жесте, а не при манипуляции с предметами, также обладали более развитым языком. Так, например, в исследовании Esseily, Jacquet и Fagard (2011) дети с большим латеральным индексом

указательного жеста также производили больше слов, чем дети с меньшим значением латерального индекса указательного жеста. В другом исследовании детей в возрасте 12–30 месяцев наиболее значительный латеральный индекс жеста был также характерен для детей с более развитым языком (Vauclair & Cochet 2013).

Отдельного внимания заслуживает феномен увеличения значения асимметрии указательного жеста, происходящий в определенные этапы речевого развития. Так, Cochet и коллеги (2011) установили, что дети, находящиеся на этапе языкового взрыва (примерно 18 месяцев), производили указательный жест правой рукой еще чаще, чем дети, не проходящие через стадию языкового взрыва. Более того, языковой взрыв не влиял на динамику использования правой руки при обращении с предметами.

Наконец, следует отметить, что в ряде исследований не просто асимметрия указательного жеста, а асимметрия более сложного указательного жеста была сильнее связана с развитием языка. Так, например, известно разделение жестовой коммуникации на императивную и декларативную, где последняя является более сложной для ребенка (Tomasello, Carpenter, Liskowski 2007). Интересным является тот факт, что ряд исследований выявил взаимосвязь между асимметрией декларативного, но не императивного жеста и языком. Так, более значительную степень асимметрии декларативного, но не императивного жеста и языка установили Jacquet, Esseily, Rider и Fagard (2012). Подобные результаты получили (Cochet & Vauclair 2010 b), исследуя детей в возрасте 15–30 месяцев. В данной выборке именно информативно-декларативный указательный жест (informative declarative pointing) был наиболее асимметричен.

Формирование языковой и моторной асимметрии в онтогенезе. Направления будущих исследований

Противоречивые результаты исследований формирования моторной и языковой асимметрии в раннем онтогенезе свидетельствуют о том, что эти процессы более сложны по своей структуре и более динамичны, чем предполагалось ранее. Более того, ряд исследователей (например, Fagard 2013) считает, что давно устоявшееся мнение о причинно-следственных взаимосвязях между развитием праворуконости и языка, видимо, было преждевременным. На сегодняшний день агрегация данных различных исследований формирования и взаимосвязи праворуконости и языка в онтогенезе у взрослых и сравнительные исследования приматов говорят о том, что языковая и моторная асимметрии, во-первых, не независимы друг от друга, но и не связаны напрямую; во-вторых, их отношения в течение жизни индивида, по-видимому, динамичны, а значит, результаты исследований на взрослых нельзя напрямую экстраполировать на детей и наоборот. Более того, как замечает Cochet (2015), возможно, сама постановка вопроса, как развитие языковой асимметрии вызывает праворуконость (или наоборот), неверна, поскольку лимитирует

исследователей. Возможно, более целесообразно сформулировать вопрос следующим образом: «Как язык и моторная асимметрия взаимодействуют друг с другом в онтогенезе?»

Наконец, становится ясно, что вопрос развития языковой и моторной асимметрии должен рассматриваться более тонко. То есть изучение развития асимметрии в общем у детей, по-видимому, не является продуктивной стратегией для понимания развития асимметрии. Исследователям необходимо обратить внимание на то, как моторная, жестовая и языковая асимметрии формируются у детей, демонстрирующих системную вариативность в одном из аспектов (например, в языке). Такую вариативность демонстрируют, например, дети с различными стратегиями развития языка (экспрессивные и референциальные). Системная вариативность характерна также для билингвов, поскольку ранние билингвы при обработке языковой информации задействуют оба полушария мозга в более сбалансированной манере, нежели монолингвы. Исследование асимметрии жестовой коммуникации, моторной асимметрии и языка в предложенных популяциях, обладающих системной вариативностью, потенциально может разрешить существующие в литературе противоречия, а также лучше понять, как происходит формирование и развитие языка и праворукости в онтогенезе.

Литература

Arbib M. A. How the brain got language: The mirror system hypothesis // OUP USA. 2012. Vol. 16. *Cochet H.* Manual asymmetries and hemispheric specialization: Insight from developmental studies. *Neuropsychologia*. 2015.

Cochet H. Development of hand preference for object-directed actions and pointing gestures: A longitudinal study between 15 and 25 months of age // *Developmental Psychobiology*. 2012. № 54(1). P. 105–111.

Cochet H., Byrne RW. Evolutionary origins of human handedness: evaluating contrasting hypotheses // *Animal Cognition*. 2013. № 16 (4). P. 531–542.

Cochet H. & Vauclair J. Pointing gesture in young children: Hand preference and language development // *Gesture*. 2010 a. № 10 (2–3). P. 129–149.

Cochet H., & Vauclair J. Pointing gestures produced by toddlers from 15 to 30 months: Different functions, hand shapes and laterality patterns // *Infant Behavior and Development*. 2010 b. № 33(4). P. 431–441.

Cochet H., Jover M., & Vauclair J. Hand preference for pointing gestures and bimanual manipulation around the vocabulary spurt period // *Journal of experimental child psychology*. 2011. № 110 (3). P. 393–407.

Corballis M. C. From hand to mouth: Gesture, speech and the evolution of right-handedness // *The Behavioral and Brain Sciences*. 2003. № 26. P. 199–260.

Esseily R., Jacquet A. Y. & Fagard J. Handedness for grasping objects and pointing and the development of language in 14-month-old infants // *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*. 2011. № 16 (5). P. 565–585.

Fagard J. Early development of hand preference and language lateralization: Are they linked, and if so, how? // *Developmental psychobiology*. 2013. № 55 (6). P. 596–607.

Fiebach C. J., & Schubotz R. I. Dynamic anticipatory processing of hierarchical sequential events: a common role for Broca's area and ventral premotor cortex across domains? // *Cortex*. 2006. № 42 (4). P. 499–502.

Gazzaniga M. S. & LeDoux J. E. The integrated mind. Springer Science & Business Media, NY, USA 2013. *Gentilucci M. & Volta R. D.* Spoken language and arm gestures are controlled by the same motor control system // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2013. № 61 (6). P. 944–957.

Gonzalez S. L., Nelson E. L., Campbell J. M., Marcinowski E. C., Coxe S. & Michel G. F. 18–24 months handedness predicts 36 months expressive language skills // *Dev. Psychobiol.* 2015. № 57. P. 16.

Iverson J. M. & Fagan M. K. Infant vocal–motor coordination: precursor to the gesture–speech system? // *Child development*. 2004. № 75 (4). P. 1053–1066.

Jacquet A. Y., Esseily R., Rider D. & Fagard J. Handedness for grasping objects and declarative pointing: a longitudinal study // *Developmental Psychobiology*. 2012. № 54 (1). P. 36–46.

Meguerditchian A., Vauclair J., Hopkins W. On the origins of human handedness and language: a comparative review of hand preferences for bimanual coordinated actions and gestural communication in nonhuman primates // *Developmental Psychobiology*. 2013. № 55 (6). P. 637–50.

Nelson E. L., Campbell J. M., Michel G. F. Early handedness in infancy predicts language ability in toddlers // *Developmental Psychology*. 2014. № 50. P. 809–814.

Özyürek A., Willems R. M., Kita S., & Hagoort P. On-line integration of semantic information from speech and gesture: Insights from event-related brain potentials // *Journal of Cognitive Neuroscience*. 2007. № 19 (4). P. 605–616.

Pulvermüller F. Brain mechanisms linking language and action // *Nature Reviews Neuroscience*. 2007. № 6 (7). P. 576–582.

Rizzolatti G. & Craighero L. The mirror-neuron system // *Annu. Rev. Neurosci.* 2004. № 27. P. 169–192.

Tomasello M., Carpenter M. & Liszkowski, U. A new look at infant pointing // *Child development*. 2004. № 78 (3). P. 705–722.

Vauclair J. & Cochet H. Hand preference for pointing and language development in toddlers // *Developmental psychobiology*. № 55(7). P. 757–765.

Vauclair J., & Imbault J. Relationship between manual preferences for object manipulation and pointing gestures in infants and toddlers // *Developmental science*. 2009. № 12 (6). P. 1060–1069.

М. А. Еливанова

Санкт-Петербург, Россия

melivanova@yandex.ru

В. А. Семушина

Санкт-Петербург, Россия

haleria@yandex.ru

Выражения речевого этикета в инпуте детей-представителей разных культурных сообществ

Речевой этикет – важная составляющая часть повседневной коммуникации. Он позволяет встраивать общение в привычное для нас обрамление, создает впечатление о собеседнике как о вежливом человеке, с которым приятно вести диалог; выстраивает представление о том, что наш собеседник априори заслуживает наше доверие и симпатию. Если речевой этикет не соблюдается, то собеседник воспринимается нами как человек грубый, некультурный, нечувствительный. Нарушение привычных для нас формул вежливого обращения (в том числе и при заимствовании формул обращения других обществ) воспринимается нами как повреждение канала коммуникации и порождает отрицательные эмоции.

Например, если привычное для традиционного русского общества включающее имя и отчество (Мария Ивановна) обращение к человеку старшего поколения или человеку, стоящему на иерархической лестнице выше, заменить обращением просто по имени (Мария), то это часто провоцирует отрицательную эмоциональную реакцию собеседника. Отрицательную реакцию (или, во всяком случае, некоторое непонимание) может вызвать и неожиданное заключение в ситуации письменного диалога с человеком, который не входит в число нашего ближайшего окружения: ситуация, когда вместо фразы «с уважением» и подписи мы читаем, например, «с любовью» или «с пожеланием удачи». Как грубость мы воспримем неупотребление этикетной фразы «с уважением» в конце письма. Вот пример электронного письма студентки-заочницы преподавателю: «Здравствуйте, вас беспокоит Крылова Кристина Алексеевна, по поводу перевода на заочку, в группу Н-5-16, 2 курс. Нужно сдать разницу по дисциплине «Русский язык». Что мне делать?» Письмо было воспринято как довольно грубое, поскольку имя-отчество студентки в представлении присутствует, а имени преподавателя, к которому студентка обращается, нет, равно как и привычного «с уважением» в конце.

Ситуации, которые предполагают использование фраз речевого этикета, не очень многочисленны. Они могут быть как единичными (например, похороны, на которых нужно выразить соболезнование, или ситуация

знакомства с новым человеком, представления), так и ежедневными, встречающимися несколько раз в течение дня. Например, ситуации встречи с членами семьи (соседями, коллегами) – эти ситуации предполагают приветствие; ситуации приема пищи – предполагают пожелание приятного аппетита и выражение благодарности тому, кто приготовил пищу; ситуация высказывания благодарности вообще (за оказанное внимание, исполнение просьбы и т. п.); извинение за неприятное для собеседника действие или высказывание; ситуация отхода ко сну и т. п. Каждая из этих ситуаций предполагает использование фраз речевого этикета типа *здравствуйте, привет, доброе утро; приятного аппетита; спасибо; извини* или *прости; спокойной ночи*.

Дети осваивают эти фразы, как правило, в раннем детстве. В их освоении большое значение имеет инпут, в том числе адресованный не только ребенку, но и любым окружающим – ребенок прекрасно слышит и воспринимает не только то, что адресуется ему лично.

Слова *спасибо, привет, пока* и заменяющие их жесты (чаще – кивок головы) могут появляться у ребенка в том числе в период формирования начального детского лексикона (Цейтлин 2000), их наличие фиксируется в адаптированной версии опросника речевого и коммуникативного развития Мак-Артура (Елисеева, Вершинина, Рыскина 2017)) с 8-месячного возраста. Но в то же время они могут и не появиться у ребенка раннего возраста вообще, если не приняты в семье.

Часто фразы речевого этикета начинают использоваться ребенком при поступлении в дошкольное образовательное учреждение – дети черпают их из инпута у взрослых не ближайшего (семейного) круга, а такого, который предполагает некоторую официальность в отношениях. Так, в ясельной группе, которую посещает Нина (один из наших респондентов), практически все родители отметили у детей 2–3 лет появление и увеличение частотности слов речевого этикета. Правда, при вопросе о том, в каких ситуациях эти слова начали функционировать, практически никто из родителей не назвал ситуацию отхождения ко сну (в обследованной группе детей родители забирали с половины дня – после обеда). По нашим наблюдениям, воспитатель в этой группе большое внимание уделял отработке фраз речевого этикета и правил невербального поведения (задвигать за собой стул, убрать рабочее место).

Перед нашим небольшим исследованием стояли следующие задачи.

1) Выявить возраст, когда русскоязычные дети начинают употреблять слова и фразы речевого этикета, и связь их появления с частотностью употребления в инпуте.

2) Описать последовательность появления слов речевого этикета и особенности функционирования в речи русскоязычных детей.

3) Описать особенности функционирования слов и фраз речевого этикета в инпуте англоговорящих детей (англичан) и русско-английских билингвов, живущих в Англии.

Исследование проводилось на базе материала речи русскоязычных братьев Ильи (от рождения до 9,3) и Андрея (до 6,2 лет), а также их сестры Нины (до 4,11); русско-английских билингвов Рубена (до 6,8) и Стефани (до 3,5) – брата и сестры; англоговорящих детей Финли (на момент наблюдения 8,6), Боуэна (на момент наблюдения 4,8) – родные братья – и Альфреда (на момент наблюдения 2,11), а также их родителей, которые между собой являются родными, двоюродными и троюродными братьями и сестрами.

Инпут русскоязычных детей грудного возраста включал слова речевого этикета, начиная с первых дней жизни. Когда ребенок просыпался (после возвращения с прогулки, после сна дома), даже если он спал 3–4 раза в день, окружающие взрослые (мама, тетя, папа, бабушка, дед) ему говорили *привет*. Если ребенок что-то подавал взрослому – такие реакции могли наблюдаться месяцев в 7–8 и позже – взрослые обязательно говорили *спасибо*. Остальные ситуации (прием пищи, отход ко сну) традиционными в этих случаях формулами вежливости *приятного аппетита, спокойной ночи* не сопровождалась.

В раннем возрасте (от года до трех), помимо *спасибо* и *привет*, частотным становится слово *пока* (*до свидания*), начинают употребляться – в нашем случае они не были частотными – фразы *приятного аппетита* и *спокойной ночи*. У наших детей *спасибо* (сначала кивок головы, а потом слово) появилось довольно рано (у всех трех детей до двух лет). А *привет* – несколько позже, уже за пределами начального детского лексикона. Интересно, что, хотя слово *пока* (*до свидания*) в инпуде ребенка грудного возраста встречается гораздо реже, чем *привет*, в активной речи всех наших трех русских респондентов оно появилось рано, одним из первых (у Ильи оно звучала как *копа* вследствие метатезиса) – видимо, ситуация прощания вызывает больше внимания со стороны родителей: мамы не просят детей здороваться, но обязательно просят попрощаться (с папой, когда он уходит на работу, с друзьями на детской площадке и т. п.). Наши дети в возрасте до 3-х лет практически не употребляли слова *пожалуйста*. Возможно, избегание слов *привет* и *пожалуйста* в активной речи связано в том числе с их артикуляционной сложностью.

Употребление имени собственного собеседника тоже можно отнести к области речевого этикета. Здесь хочется отметить особенность употребления, связанную с протеканием процессов ВНД ребенка (у взрослых можем наблюдать то же самое). Илья и Нина – и это в традиции русской речевой культуры – обращались и обращаются к собеседнику чаще по имени, при этом у Ильи практически не встречаются диминутивы и ласковые слова в обращении, а у Нины они довольно частотны (мы описывали это, например, в (Еливанова 2015)). Андрей же плохо запоминает имена своих собеседников (физиологи зрения связывают это явление с тем, что у человека доминирует правое полушарие, отвечающее за зрительный образ, – такой человек запоминает лица, а левое – аналитическое – работает хуже), но

чувствует необходимость внести личное обращение, поэтому в его диалогах возможны ситуации, подобные описанной ниже.

Андрей (4,10) хочет, чтобы оценили его физические возможности, обращается к подруге мамы, одетой в черный костюм: *Черная, черная, позови, пожалуйста, белую* (о племяннице подруги мамы – 14-летней блондинке). Интересно, что цветовые образы у Андрея превалируют в обращениях. Высказывания его получаются идущими вразрез с речевым этикетом.

Интересно, что сами взрослые в инпуте предлагают детям придавать разную значимость фразам речевого этикета: например, обязательно нужно поблагодарить или извиниться (или необязательно). Еще вариант: если ребенок сказал и сделал что-то неприятное для собеседника, то извиниться нужно, но при этом одни родители считают, что за извинением должно следовать раскаяние в содеянном, а другие замечают: «Ну он же извинился...» – и, таким образом, само извинение как бы снимает необходимость раскаяния.

В русскоязычном обществе часто дети задумываются о значении фраз речевого этикета. Так, наш респондент Андрей часто отказывается извиняться, если считает себя невиноватым в неприятной ситуации (кто-то начал задирать первым, он только дал сдачу). Нина отказывается извиняться или здороваться, особенно если собеседник ей плохо знаком. Здесь же отметим, что Илья извиняется всегда, независимо от того, кто неправ – то есть для него слова извинения существуют как необходимый элемент окончания неприятной ситуации. Интересно, что и взрослые задумываются над значением слов и фраз речевого этикета. Так, студентка 1-го курса, адресовав письмо преподавателю, подписала его так: «*С наилучшими пожеланиями...*». Поскольку письмо было написано в рамках выполнения задания по курсу «Введение в профессиональную деятельность бакалавра», связанного с использованием формул речевого этикета, то возник вопрос, будет ли корректным такое завершение письма преподавателю. Ответ последовал такой (цитируем): «Я очень хотела избежать формального «с уважением», ибо его запикивают всегда и везде... Существует ли в данном случае (речь шла о массовой рассылке писем – *М. Е., В.С.*) самое настоящее уважение? Почему-то мне кажется, что вряд ли. Ведь большинству людей, которые занимаются отправкой таких сообщений, чаще всего искренне безразличны проблемы и вопросы незнакомых. Поэтому мне кажется, что эта устойчивая подпись утратила свой смысл и эмоциональный подтекст, превратившись в стандартное клише. Исходя из этого, я решила выразить свое уважение к Вам иными словами. Первоначальным вариантом было и вовсе пожелать Вам хороших выходных, но тут уж я точно была уверена, что выглядеть это будет, возможно, даже странно. Ведь субординация – штука тонкая». Оказалось также, что студенты уверены, что приветствие в электронной почте *доброе утро* или *добрый вечер* будет некорректным, поскольку адресат может прочитать письмо не сразу. Обращение же *доброе время суток* они считали более правильным. Рекомендации по

правилам приветствия студенты получили от преподавателей, ведущих дисциплину «Введение в профессиональную деятельность бакалавра» (не лингвистов).

Мы попробовали сравнить состояние слов и фраз речевого этикета в речи наших детей и детей, которые воспитываются в британском обществе, и инпут, на базе которого эти слова и фразы появляются. Наблюдение проводилось в течение 10 дней в июне 2017 года (респонденты описаны в начале статьи).

Мы не могли проследить последовательность появления слов речевого этикета у маленьких англичан. Но совершенно очевидно, что этикетные фразы использовались их родителями в регулярных ежедневных ситуациях приема пищи, приветствия утром и отхода ко сну (который назывался *bedtime*) намного чаще, чем нами, родителями русскоязычных детей.

Если в нашем русскоязычном обществе чаще утром звучало *привет*, то в англоязычном – *good morning* (*доброе утро*), которое чаще сокращалось до *morning* (*утро*). Приветствие было обязательным для маленьких англичан (мы своих детей не принуждали здороваться при выходе в общество).

В течение дня прием пищи сопровождался словами *yes please*, если ребенок соглашался попробовать какое-то блюдо, и *no thank you*, если отказывался. При этом восьмилетний Финли и четырехлетний Боуэн произносили фразы самостоятельно, а за Альфреда и за младшую сестру Финли и Боуэна Фрею (1,0) часто давали ответ родители. Фразы *yes please* и *no thank you* звучали настолько часто, сопровождая ситуацию с предложением еды, что наши русскоязычные дети заимствовали их у англичан и пользуются ими до сих пор (спустя полгода) в подобных ситуациях, даже не задумываясь о русских аналогах *да, спасибо* или *нет, спасибо*. Создается впечатление, что этикетные фразы, которые касаются приема пищи, позволяют человеку без стеснения попросить какой-то сорт еды (носители русской культуры зачастую стесняются не только попросить, но и согласиться принять предлагаемое блюдо).

Отход ко сну маленьких англичан всегда сопровождался словами: «*It's bedtime*». И детям не приходилось повторять эти слова несколько раз. Они ложились спать самостоятельно – даже годовалая Фрея. Отход ко сну обязательно сопровождался словами *good night* или *sleep tight*.

Отметим необычную форму порицания, которую англичане используют для воспитания своих детей: «*It's not nice*» (буквально: «*Это не мило*»). Звучит это порицание значительно мягче, чем русское «*Нельзя*» или «*Так плохо делать / говорить*». Также часто можно было слышать фразу *be gentle*.

И мы, и англичане отметили, что в английской речи фразы речевого этикета встречаются гораздо чаще и английская речь более обходительная, а русская – более прямая. Один из русскоговорящих взрослых в ответ на угощение быстроотреагировал «*No*», а после небольшой паузы

поправился: «*No, thank you*». На это англоязычный кузен ответил: «*Russians are much more direct*» («*Русские более прямолинейные*»).

Интересно, что английский ребенок употребляет «вежливые слова» даже в ситуации далеко не вежливого поведения. Шестилетний Андрей всегда дает сдачи, если его кто-то задирает. После небольшого конфликта четырехлетнему Боуэну об этом сказала тетья, мама Андрея. Боуэн подошел и превентивно обратился к троюродному брату: «*Andrey, could you not fight me back, please (He мог бы ты не давать мне сдачи, пожалуйста?)*» – тут же ударил Андрея и получил от него сдачу.

При этом интересно отметить, что имена собственные англичанами употреблялись несколько реже, чем русскими. Илья, Андрей и Нина называли своих партнеров по играм (детей) и их родителей по имени, а Финли, Боуэн и Альфред практически нет.

Что же касается русско-английских билингов, то в нашем случае картина употребления фраз и слов речевого этикета больше напоминала русскоязычную, чем англоязычную. Мама Рубена и Стефани проводит со своими детьми много времени и старается говорить с ними на русском языке. В ее речи (несмотря на то, что в англоязычном обществе она живет уже 10 лет) количество этикетных формул не превышает такового в речи обычного носителя русского языка. Поэтому в речи Рубена количество таких слов тоже невелико. А трехлетняя Стефани в своем русском эти формулы фактически не употребляет. Но с посторонними людьми Стефани и Рубен в целом чувствуют себя более раскованно, чем наши дети – представители русскоязычного общества.

При обучении русских детей в английских школах учителя английского языка могут формировать несколько превратное представление о речевом этикете в Великобритании. Описывая поведение своей внучки с англичанином – мужем тети, профессор-лингвист рассказывает: «Ева обратилась к мужу Аси с вопросом: «Сэр, могу я к Вам обратиться?». По словам носителей английского языка, обращение сэр в современном английском обществе неприято.

Мы задали вопрос об этикетных фразах и их употреблении в китайском языковом обществе, в том числе детьми, носительнице китайского языка, которая долгое время жила в России. Она отметила, что речевой этикет китайцев и русских отличается. В Китае не принято обращение по имени (только среди родных или ближайших друзей). Слова речевого этикета, видимо, осваиваются китайскими детьми позже – в 3–5 лет – это во многом (как и в других обществах) определяется социальным статусом и уровнем образования родителей. Интересно, что приветствие появляется в 3–4 года, а слова, выражающие благодарность и просьбу, ближе к 5 годам. В ситуации эмоционального напряжения китайцы предпочитают избегать использования этикетных формул. Представляется, что это описание особенностей китайского речевого этикета требует дополнительного уточнения, изучения и проверки. Однако описание, данное носителем китайского языка,

позволяет нам предположить, что инпут, который получают китайские дети, содержит меньше формул речевого этикета, как мы его традиционно понимаем, и является более «прямым» (как выразился наш англоязычный респондент-родитель Питер), чем русский инпут.

Выводы. При рассмотрении фраз и слов речевого этикета больше, чем при изучении других аспектов речи, становится очевидным, что есть инпут «свободный», когда ребенок «добывает» из него информацию о структуре языка и речи такую, которую позволяет ему его развитие и личные способности, и «целенаправленный», когда родители приучают ребенка к употреблению определенных слов и фраз в соответствии со стандартными ситуациями, тренируют его. В «свободном» и «целенаправленном» инпуте соотношение частотности фраз и слов речевого этикета отличается.

Дети и взрослые – источники инпута – в разной степени осмысливают первичное значение слов и фраз речевого этикета: кто-то использует как формулу в определенной ситуации, кто-то задумывается над первичным значением слов, и это имеет отношение к метаязыковой деятельности. С другой стороны, это имеет отношение к эмоциональной сфере человека, к осмыслению им связи употребляемой лексики и переживаемых эмоций.

Насыщенность инпута фразами речевого этикета различна у разных народов и наций. Например, в русскоязычном обществе регулярность появления слов речевого этикета ниже, чем в англоязычном, но, вероятно, выше, чем в китайском.

.....

Литература

Еливанова М. А. Эмоции как компонент когнитивного развития, их роль в речевом развитии ребенка: некоторые наблюдения // Проблемы онтолингвистики – 2015: Механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции: Материалы междунар. науч. конф. СПб., 2015. С. 68–73.

Елисеева М. Б., Вершинина Е. А., Рыскина В. Л. Макартуровский опросник: русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии. Иваново, 2017.

Кронгауз М. А. Новое в речевом этикете // Первое сентября. 2001. № 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [<http://rus.1september.ru/article.php?ID=200100301>].

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

Н. А. Мёдова

Томск, Россия

medov@sibmail.com

Э. Г. Азарова

Томск, Россия

elya.azarova.2017@mail.ru

Словесно-жестовый билингвизм глухих детей как одна из образовательных систем раннего развития

Изменения, произошедшие в России в области политики и экономики в последние десятилетия, не могли не затронуть систему образования лиц с нарушениями слуха. В 2012 году подписан Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ», в котором Русский жестовый язык стал одним из официальных языков Российской Федерации и получил государственную поддержку. Тем не менее, анализ проблемы обучения глухих детей актуализирует проблему раннего обучения языку, доступному для детей с нарушениями слуха, через который формируются социальные и познавательные навыки (конференция ВФГ 2017).

Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства (включает в себя родителей, говорящих на разных языках, или переезд из одной страны в другую); поздний билингвизм – изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после освоения одного языка.

Сама возможность одновременного использования двух разных модальностей (проговаривание передаваемых жестахми фраз) свидетельствует об отсутствии необходимости подавлять один из способов передачи информации. В отличие от слышащих, глухие носители бимодального билингвизма как порождают, так и воспринимают высказывания только в одной модальности (визуальной). Данное высказывание подтверждают тезисы Л. С. Выготского, выдвинутые еще в 1930 году. Он утверждал, что психологические исследования, экспериментальные и клинические, показывают, что полиглоссия есть неизбежный и наиболее плодотворный путь речевого развития и воспитания глухонемого ребенка, имея в виду устную, письменную и жестовую речь.

А. Зыков считал, что жестовый язык – основное средство коммуникации глухих, широко используется в общении школьников во внеклассное время. Но его структура примитивна, поэтому он не может служить основой для обучения языку слов.

По мнению Г. Л. Зайцевой, обучение глухих детей русскому языку и есть обучение второму языку, так как жестовый язык еще долго, если не

всегда, остается первым по уровню владения и эффективности использования в коммуникативной деятельности. В связи с этим тема билингвизма по отношению к образованию глухих приобретает особую актуальность. О необходимости билингвистического подхода в образовании глухих, а также о влиянии русского жестового языка на когнитивное развитие глухих и слабослышащих детей, повышение их грамотности свидетельствуют современные исследования, опыт образовательных учреждений, работающих по данной системе, а также запрос родительского сообщества. Кристер Шонстром, доктор кафедры лингвистики Стокгольмского университета, считает, что каждый ребенок имеет право вырасти билингвом. Он предлагает такую схему изучения словаря: показ картинки + демонстрация жестов + дактилирование + чтение (конференция ВФГ 2017). Насколько оправданы вариативные подходы к развитию и обучению детей с нарушениями слуха? Попробуем проанализировать данную ситуацию.

Нарушение речевого развития у глухих детей ведет к нарушениям, которые деформируют развитие всех психических функций и процессов. Отсутствие речевого общения приводит к трудностям понимания других людей (Головчиц 2001). Многие специалисты – Р. М. Боскис, С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, К. Г. Коровин, Л. П. Носкова и др. – отмечают, что первые жесты и одножестовые высказывания глухого ребенка сходны по составу и семантике с первыми словами и однословными высказываниями слышащего малыша (Головчиц 2001). Таким образом, несмотря на задержку, коммуникативная деятельность глухих формируется при помощи словесной речи, русской жестовой речи и калькирующей жестовой речи. В процессе взаимодействия этих систем общения складывается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, или билингвизм, глухих.

Хотелось бы обратиться к учению И. П. Павлова о пластичности нервной системы и ее способности к развитию, усовершенствованию. Он указывал, что ничто не остается неподвижным, неподатливым и все может быть достигнуто, измениться к лучшему при организации соответствующих условий. Если мы говорим о билингвизме глухих, то следует признать, что не носитель языка проходит стадии становления лексико-грамматического опыта, сопоставимые со стадиями, которых достигает ребенок, осваивающий родной язык: на каждом этапе значимого количественно-качественного перехода от одной фазы владения языком к другой в сознании говорящего формируется мобильная языковая система, позволяющая обеспечить успешную коммуникацию, адекватную степени погруженности в новую языковую среду (Ахапкина 2013: 183–185). Несмотря на то, что в жестовом языке используется визуально-кинестетический канал передачи информации, а не звуковой, как в фонетическом, учитывается тот факт, что жестовый язык наделен теми же функциями и свойствами, что и фонетический, и является средством общения глухих и слабослышащих людей, обеспечивая их когнитивное и психологическое развитие, особенно в раннем возрасте. Эти факты позволяют нам анализировать его

как полноценный язык, имеющий свою собственную знаковую систему (Таварткиладзе 2002).

Анализируя морфологию русского жестового языка, можно отметить, что в жестовом языке отсутствует четкое деление на части речи, но в то же время существуют группы жестов, соответствующие частям речи в русском языке: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, наречие, предлог, союз, частица, причастие, деепричастие, модальные слова. Особенность жестового языка заключается в зависимости значений слов от контекста. Крайне важно в раннем возрасте оперировать символическими социальными жестами и движениями, которые ребенок усваивает в процессе ситуативно-делового общения (да, нет, иди сюда, здравствуй, до свиданья и др.); дополнительные указательными жестами и группой жестов, являющихся имитацией простых предметных действий по мере формирования предметной деятельности (кушать, варить, ехать, играть, спать, умываться и др.). Жесты способствуют развитию основных языковых структур и тем самым поддерживают когнитивные предпосылки для овладения языком. Поэтому применение жестов не тормозит речевое развитие, а, напротив, положительно влияет на речь. Исследования также показывают, что большинство детей прекращают применять жесты, если могут достаточно общаться с помощью устной речи (Андреева 2007).

Адаптируя средства русского жестового языка для раннего возраста, следует помнить, что:

- в результате визуального акцентирования важных для понимания ключевых слов ребенку становится легче понять содержание разговора, поскольку, воспринимая фразу, он может утратить главный смысл сообщения;
- жесты предъявляются визуально, в медленном темпе, что облегчает их понимание;
- жесты способствуют развитию основных языковых структур и предпосылок для овладения устной речью.

Опыт работы в данном направлении определил поэтапность включения групп жестов и особенности параллельного освоения словесной речи.

Рассмотрим этапы работы по обучению русскому жестовому языку детей раннего возраста с нарушениями слуха.

1. Подготовительный. Цель подготовительного этапа – знакомство детей с формой занятия, привлечение внимания к новым для них жестам.

1. Перед началом занятия установить зрительный или тактильный контакт с ребенком.

2. Всю речь необходимо сопровождать жестами.

3. Все действия должны быть эмоциональны.

4. Фиксировать внимание к попыткам показать жест, начать говорить через жест или сопроводить жестом фразу.

5. Необходимо проявлять внимание к интересам ребенка, учитывая их, подбирать тематику общения.

Для формирования коммуникации у детей 3–4 лет дошкольного отделения школы-интерната для детей с нарушениями слуха г. Томска были выделены жесты, которые соответствуют первым в онтогенезе словам, а также учитывалась сформированность мелкой и общей моторики детей трех-четырёхлетнего возраста. Таким образом, были выделены следующие слова по шести лексическим темам.

Общеупотребительные: *вот, это, тут, там, здесь, где, он, она, да, мой, я, еще, вот, где, сам, мой, да, нет, дай, начало, конец.*

Семья, воспитание: *мама, папа, баба, деда, дай, на, сядь, стой, спи, иди, сиди, спать, упал, лежать, хотеть, молодец.*

Продукты, пища: *есть, пей, лей, пить, колобок.*

Дом, домашние вещи: *дом, стол.*

Животный мир: *кошка, волк, лиса, заяц, медведь.*

Счет: названия цифр от 1 до 9.

На подготовительном этапе были подобраны игры орфпедагогики, которые основаны на интеграции двигательного-телесных практик, ритма, жеста и слова.

II. Основной этап. Цель – расширение ситуаций применения жестов через реализацию следующих задач.

1. Обогащение словаря жестов по намеченной тематике.
2. Использование жестов при предъявлении требований.
3. Отработка жестов приветствия и прощания.

Обогащение словаря жестов проводилось по намеченной тематике в предлавленной выше последовательности. Были проведены занятия, на которых отработывалось понимание жестов «начало» и «конец» задания и/или занятия, это уже на третье занятие организовывало и стабилизировало поведение ребенка. Также на каждом занятии отработывались жесты со словом-штампом *возьми, положи, садись*, так как именно эти команды являются наиболее частотными. Было важно, сформирован ли у ребенка указательный жест и возможно ли его использовать. Это обстоятельство позволяло некоторым детям овладевать сразу несколькими жестами лексической темы «Общеупотребительная лексика».

Перед началом основного этапа с детьми проводились упражнения, направленные на формирование ориентировки в схеме собственного тела, для последующего более четкого выполнения жестов. Для этого подбирались потешки и стихи, где указывались части тела или лица. Таким образом, в результате пассивной коррекции к основному этапу дети уже понимали жесты: *сядь, встань, дай, нет, да, это, тут, начало, конец.*

Следующее направление работы по формированию средств коммуникации было посвящено теме «Я – ребенок». В игровых ситуациях, а также в режимных моментах занятия ребенок знакомился с жестом и словом *я, мне, ты, тебе, он, она, мой*. Дидактическим пособием для отработки этих жестов служил «Коврограф «Ларчик» В. В. Воскобовича и фетровые фигурки животных и героев сказок «Колобок», «Репка», «Теремок». Данные

сказки были выбраны в соответствии с уровнем восприятия текста и интересом детей. Каждое задание повторялось с небольшими изменениями несколько раз (2–3). Программные жесты были освоены тремя детьми из пяти: в жестах *он* и *она* дети проговаривали первый звук, в ответ на многие другие пытались повторить артикуляцию, активно начали использовать жест *я, мой, ты, тебе*.

Таким образом, в результате коррекционной работы были выделены условия обучения детей раннего возраста с нарушениями слуха русскому жестовому языку:

- обучение детей доступным им способам коммуникации адаптированными средствами русского жестового языка ;
- повышение уровня эмоционального взаимодействия между детьми и специалистом за счет игр в данном случае игр «Орфпедагогики» ;
- комплексный характер оценки освоения изучается в разных ситуациях ;
- сопровождение обучения жестам коррекционной работой, усиливающей восприятие лексических понятий логопедическая работа, чтение с губ, обучение чтению .

Обеспечение доступа к жестовому языку глухих детей при их обучении в рамках ранней помощи обеспечивает единство умственного и речевого развития глухих детей. При проведении занятий с использованием жестов повышается интерес к знаниям об окружающем мире, дети начинают наблюдать за языковыми средствами, которые они используют. Повышается уровень коммуникации и уровень доверия к слышащему специалисту, владеющему русским жестовым языком.

Ограниченный доступ к жестовому языку и отсутствие программ всесторонней ранней поддержки с помощью жестового языка приводят к крайне негативным последствиям для лингвистического развития глухого ребенка.

Литература

Андреева Л. В. Сурдопедагогика. М., 2007.

Ахапкина Я. Э. Об организации текста на русском языке как неродном. Санкт-Петербургская школа онтолингвистики: сборник статей к юбилею доктора филологических наук, профессора С. Н. Цейтлин. СПб., 2013. С.183–185.

Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. М., 2001.

Конференция Всемирной Федерации глухих: Жестовый язык в образовании и семье. Будапешт, 2017.

Таварткиладзе Г. А., Шматко Н. Д., Загорянская М. Е. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст. М., 2002.

Н. А. Николина, Е. А. Айсакова

Москва, Россия

aysakova@yandex.ru

Языковая рефлексия двуязычного ребенка

Языковая рефлексия регулярно проявляется в речи детей-билингвов. В основу нашей работы положены наблюдения над четырехлетней Джулией А., растущей в смешанной русско-хорватской семье, проживающей в Великобритании (г. Ипсвич). Уже в течение 1,5 лет ребенок посещает подготовительную английскую школу и при этом большую часть дня проводит с хорватской бабушкой.

Уровень владения русским, хорватским и английским языками у Джулии различен. Доминирующим для нее является английский, она свободно говорит на хорватском. Речь на русском языке ограничена отдельными словами или словосочетаниями. Ср.: *Mummy, this hedgehog is really little!* – *Како лепа ежич! – Ежик!*

Отмечено, что уже с трех лет Джулия осознала, что говорит на трех языках, что нашло отражение в фиксации языка-источника для ряда употребляемых ею слов, например: *Christmas lights!* – *Елочка!*; *Sheep!* – *Овечка!* Ребенок часто просит перевести важные с ее точки зрения слова на русский или английские языки: *Daddy, what is Russian word for Christmas tree?* (спрашивает в России, рассматривая новогодние украшения в городе).

Для ее речевого поведения характерно внимание к правильности и точности речи доминантного языка. Это проявляется в том, что она регулярно подвергает коррекции неверные с ее точки зрения высказывания бабушки-хорватки: *Vaka, tea, not tee!* (исправляет произношение бабушки); *Don't say like that, say like this.*

Такое же поведение характерно для детей-билингвов, растущих в США в русскоязычных семьях: *Гоша, какой гамбургер ты будешь?* – *Правильно говорит hamburger* (произносит английское слово).

Тенденция корректировать высказывания взрослых на доминантном для ребенка языке преимущественно характерна для детей 3–4 лет, затем, как показывают наблюдения, их поведение резко меняется, однако у таких детей в дальнейшем формируется терпимое отношение к чужой речи с акцентом.

Такие дети, в том числе Джулия, обнаруживают способность дифференцировать степень знания иностранного языка взрослыми. Джулия говорит со взрослыми, с ее точки зрения недостаточно владеющими английским языком, подчеркнуто медленно, четко артикулируя, короткими фразами, стараясь облегчить собеседнику восприятие чужой речи. С мамой и папой, в совершенстве владеющими английским языком, Джулия, напротив, говорит быстро, объемными фразами, достаточно сложными синтаксическими

конструкциями. При редком общении с русскоязычной бабушкой, которая не владеет английским языком, Джулия старается переходить на русский язык, чего никогда не делает в общении с другими членами семьи, которые в той или иной степени владеют английским языком. Например: *Нет, маленький!* (с акцентом произносит фразу – возражает русской бабушке, описывающей размер пойманного ежика).

Джулия в своей речи последовательно не смешивает три языка. Исключением являются следующие ситуации.

1. Включения в речь на одном языке слов и команд, усвоенных в раннем детстве: *Papati!* (Кушать!) – включенное в английскую фразу.

2. Вторая ситуация – включение в речь на доминантном языке новых для ребенка слов другого языка, которые девочка только что впервые услышала: *Daddy, can I go on your шея?* (просится сесть на плечи папы).

Сопоставляя три языка, с которыми она знакома, девочка отдает явное предпочтение языку школы – английскому. Так, она часто просит перевести имена понравившихся ей героев сказок на английский язык. Кроме того, просит читать любимые книги на английском языке.

«Островки» русской речи устойчиво сохраняются лишь в связи с домашними ритуалами, связанными с действиями и высказываниями русскоязычного папы (который регулярно проводит данные ритуалы со своей дочерью). Например: *пена, голову мыть, полотенце* (используются во время купания), *уточки* (ходят с папой кормить уток), *тапочки, носочки* (во время одевания).

Несмотря на то, что русский язык не является для Джулии доминантным, она гордится тем, что может использовать в речи отдельные русские слова и выражения. Интересно, что их употребление часто связано с интересующей ее темой животных. Девочка часто повторяет названия животных по-русски, хотя знает эти же слова по-английски: *овечка, ежик, уточки, лошадки*. Любимой словесной игрой Джулии является обозначение звуков, издаваемых животными, в разных языках: *Собачка!* – *Гава, гав!* – *Wow, wow*. Этот «перевод» можно рассматривать как особый вид метаязыковой рефлексии – своеобразную языковую игру.

Высокий уровень метаязыковой рефлексии, свойственной Джулии, проявляется и в том, что она активно поддерживает языковые игры взрослых. Так, например, родители девочки часто шутливо обращаются к контактированным образованиям, создавая слова-гибриды с английской основой и хорватским уменьшительным суффиксом -ич-: *pappytich, juiceich*. Джулия, зная «правильные» английские слова, легко включается в эту игру и повторяет гибридные единицы.

Степень уважения к разным языкам связана с пониманием ценности того или иного языка в условиях его широкого распространения. Так, внимание к русскому языку усиливается во время пребывания девочки в России. Здесь Джулия изредка обозначает производимые ею действия

по-русски, разговаривая с собой, например: *Копаем морковку! Мой любимый* (обнимает любимую игрушку).

Таким образом, наблюдения над речевым поведением ребенка-билингва позволяют фиксировать сознательное отношение к трем языкам, которыми ребенок пользуется, их регулярное сопоставление, частое обращение к метаязыковой рефлексии. Выбор лексических единиц и синтаксических конструкций в речи ребенка определяется характером адресата и степенью владения им тем или иным языком.

А. В. Пивень
Санкт-Петербург, Россия
av@piven.info

О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии

В статье представлен анализ записей, собранных в ходе наблюдения за речевым поведением русско-якутских детей-билингвов 3–8 лет, проживающих в Хангаласском районе Республики Саха (Якутия) и находящихся на начальном уровне в освоении русского языка (подробнее см. Пивень 2016, 2017).

Якутский язык относится к тюркской группе алтайской языковой семьи. В якутском языке, в отличие от русского, у существительных нет явных морфологических показателей рода. Род определяется только у одушевленных существительных в зависимости от пола лиц, ими обозначаемых. Принадлежность к полу выражается лексически (*эр киһи* – ‘мужчина’, *дьахтар* – ‘женщина’ в разговоре о людях), а также путем прибавления слов тыһы – ‘самка’ и *атыыр* – ‘самец’ к названиям, обозначающим существа мужского и женского пола. От любого существительного можно образовать глагол: *дьиз* ‘дом’ – *дьизлээ* ‘иди домой’, *от* ‘трава’ – *оттоо* ‘заготовливай сено’. Форма единственного числа существительных может обозначать как единичный предмет, так и совокупность предметов (*атах* – ‘нога, ноги’). Когда речь идет об одной ноге человека, говорят *ангар атах* ‘одна (из пары) нога’. Все основные грамматические значения выражаются с помощью аффиксов, присоединяющихся к основе. Так, множественное число имен существительных образуется с помощью аффиксов -лар (-тар, -дар, -нар, -лор, -тор, -дор, -нор, -лэр, -тэр, -дэр, -нэр, -лөр, -төр, -дөр, -нөр), например, *күөл* – озеро, *күөллэр* – озёра.

Наряду с русским, якутский является одним из государственных языков в Республике Саха (Якутия). Вследствие двуязычия региона можно наблюдать многочисленные случаи языковых смешений. Герман Пауль писал: «Там, где имело место далеко идущее скрещивание двух народов, двуязычие становится весьма обычным явлением, а вместе с ним начинается

и взаимное влияние языков друг на друга» (Пауль 2014: 13). В якутском имеется большой пласт русизмов, например, здорóво! – *дорообо!* спасибо – *баһыыба*; пожалуйста – *баһаалыста*; привет – *пирибиэст*, вилка – *бииккэ*; ложка – *ньуоска*; тарелка – *тэриэккэ*; стол – *остуол* и т. д.

Языковые смешения возможны не только в языке целого коллектива, но и в речи отдельных носителей якутского языка. В якутских семьях и детских садах родители и воспитатели часто говорят с детьми по-русски, но так как многие, из них сами являются билингвами, то разговаривают с ребенком на так называемом «смешанном» языке – якутском и русском:

Молодец–то, оһолор! Пожалуйста, бэһит мөстэһитигер ('молодцы, дети, пожалуйста, садитесь на свои места').

Ай-ка, завтра заявление подавать барабын ('иду').

Я ходила в музей (вместо музей).

В тардатчике посмотри (*тардар* – выдвижной ящик стола; *тарт* – тянуть).

Я домашнюю работу онгордум.

Окошканан посмотрилара ('посмотри в окошко').

Основным грамматическим средством в якутском языке являются притяжательные аффиксы, которые могут служить в качестве показателя субъекта действия или состояния. В данном примере используется якутский притяжательный аффикс –лара 3 лица множественного числа, присоединяясь к русскому глаголу, указывает на лицо, к которому относится действие.

Мы можем констатировать, что за пределами семьи дети не всегда слышат «хороший» русский и «хороший» якутский язык. И. А. Бодуэн де Куртенэ указывал, что такая ситуация может повлиять на развитие речи ребенка: «На ребенка влияют окружающие, его родители и другие близкие лица. У каждого из этих лиц есть свой особый язык, отличающийся непременно, хотя бы в минимальных размерах, от языка других лиц» (Бодуэн де Куртенэ 2014: 19).

Коммуникация в семье, в основном с матерью, комфортна для ребенка, так как близкие ребенка подстраиваются под уровень его речевого развития: «В диаде «мать – ребенок» существует своя система специфических знаков, точнее сказать, модификация традиционных знаков, приспособленная к возрасту ребенка и ситуации общения. Коммуникация в общении с постоянным партнером является эффективной. Коммуникативные неудачи крайне редки» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 101). Но в семьях также часто смешиваются языки.

Мать обращается к ребенку: *Посмотри, у тебя еще куобах* (заяц) *есть. Скоро туун* (ночь).

Пока такая «некачественная» речевая среда для якутских детей билингвов является лишь источником по отношению к формированию их языковой системы. Дети начинают осваивать «некачественный» русский язык, что «тормозит» якутско-русских билингвов в освоении не только второго, но и первого языка.

В русской речи ребенка также возможно использование якутских лексических единиц.

Ребенок обращается к матери: *Мин (я) неплохой* (Филипп Г. 4,4).

Мама, смотри, мас (дерево) (Коля П. 4,2).

Мама, сап крышкой (*сап* – закрыть) (Алтана К. 3,3).

А там суорџан (одеяло) *на муоста* (пол) *лежит* (Катя Т. 4,5)

Пойдем, барыахха (*барэха* – читать), *пожалуйста* ('пойдем читать, пожалуйста') (Нергуяна М. 6, 5).

Якутские дети-билингвы чувствуют, что главная грамматическая информация заключается в окончании. В некоторых случаях включенные в речь чужие языковые единицы начинают изменяться по законам «принимающего» языка: русские аффиксы часто используются с якутскими корнями и наоборот.

Я сама дверь сапаю (я сама дверь закрою) (Алтана К. 3,3).

Мама, я сотала (вытерла) (*сот* – вытирать) (Алтана К. 3,3).

Биһиги купайсялы бардыбыт ('мы купаться пошли') (*бар* – идти) (Аня С. 5,5).

Общаясь со сверстниками, дети строят речевое высказывание, «думая» на якутском языке, а затем переводят дословно на русский.

Лена съехала с горки, шляпа упала и скатилась вниз. Ее, сестра, поднимая шляпу, говорит: «*Вот шляпа за тобой пришла*» (ср. *Бу сэлээп-пэ кинигэттэн кэллэ*) (Карина Ц. 8,0).

Моя голова будет запутаться (ср. *Мин төбөн букулло*) (Мира С. 6,8)

Ряд особенностей речи якутских детей-билингвов (наличие фактов межъязыковой интерференции, бедность словаря, слабые гипо-гиперонимические связи, замена единственного числа на множественное и наоборот, использование существительных в начальной форме (*Вот книга, а нет чего...книга; вот стул, а нет чего...стул*), неверное согласование в роде (подводный лодка), создают трудности при восприятии посторонним слушателем речи билингва.

Марина, а у тебя есть братик или сестренка? – *Есть брат. Он не родился. У него есть своя мама, они к нам приехали* (Марина 4,5) (о сводном брате, который приехал погостить на лето)

Моя подруга тут этавала (о разбитой коленке на детской площадке) (Карина Ц. 8,0).

Как красато! ('Как красиво!') (Коля П. 4,2).

Он подсохло (о футболке, которую намочили, когда умывались) (Егор Ф. 5,3)

Көрүөй, лысый небо (на безоблачное небо) (*көр* – смотри) (Коля П. 4,2).

Мама животигар кыт кыра ляля баар ('у мамы в животе есть маленькая ляля') (Боря 3,5).

Делаем подарки из картона маме, убайи, папе (*убай* – брат) (Марина 4,5).

Мин (я) на занятие пришла (Мира С. 7,1).

Таким образом, мы можем констатировать, что при конструировании языковой системы происходит некая «поломка» и дети начинают общаться на таком же смешанном языке, что и взрослые. Дети могут оставаться на самом раннем уровне в освоении русского языка достаточно долго, пока не окажутся в соответствующей языковой среде с «хорошими» носителями русского языка.

Литература

Бодуэн де Куртене И. А. О смешанном характере всех языков // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб., 2014. С. 19–21.

Пауль Г. О смешанном характере всех языков // Проблемы изучения билингвизма: Книга для чтения. СПб., 2014. С. 12–14.

Пивень А. В. О стратегии отказа от окказионального словообразования русско-якутских детей-билингвов // Проблемы онтолингвистики – 2016: Материалы ежегодной междунар. науч. конф. СПб., 2016. С. 115–119.

Пивень А. В. О специфике языкового окружения якутско-русских детей билингвов в Якутии // Проблемы онтолингвистики – 2017. Освоение и функционирование языка в ситуации многоязычия: Материалы ежегодной науч. конф. СПб., 2017. С. 41–44.

Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

В. Л. Сидоренко

Санкт-Петербург, Россия

valyusha.valina@mail.ru

Об особенностях языкового развития детей из семьи сирийских беженцев (из опыта работы учителя русского языка)

На протяжении пяти лет автором проводятся занятия по русскому языку и литературе с детьми из многодетной семьи, которая была вынуждена покинуть Сирию и приняла решение жить в России. В семье трое детей. Старший был рожден в Сирии, он свободно говорит по-арабски, быстро переключается в разговоре с арабского на русский при общении с учителем и с русского на арабский, общаясь с родственниками. Когда мальчик приезжает в Сирию, все отмечают его чистое произношение, так же чисто он говорит по-русски, хотя, когда ребенка привезли в Россию, он не знал ни одного русского слова. Родители говорят на «ломаном» русском языке, их словарный запас ограничен бытовой лексикой и словами, необходимыми в сфере их деятельности – ресторанном бизнесе. Дома родители общаются по-арабски и пишут друг другу записки на

родном языке. Несмотря на это, старший сын не умеет читать и писать по-арабски.

Младшие дети – мальчик и девочка – родились в России. Мальчик говорить и писать по-арабски не может, но понимает устную речь. Девочка понимает по-арабски только слова, эквивалентные *да, нет, вставай, иди, дай, спи, не плачь*. Большое значение для усвоения русского языка играет посещение детских учреждений. Дети занимаются в литературных и музыкальных кружках, участвуют в спектаклях, выступают на концертах. При этом трудности с усвоением программ по русскому языку и литературе существуют до сих пор.

Детям приходится объяснять лексические значения многих слов, в том числе устаревших слов и фразеологизмов (русские дети зачастую испытывают аналогичные затруднения). Дети допускают большое количество грамматических ошибок: а) ошибочное образование глагольных форм: от придумав – *придумавать*, от ездю – *ездять*, от гребет – *гребсти*; б) ошибочное образование степеней сравнения прилагательных по продуктивной модели с суффиксом *-ее* (*плохее, сладкое*); в) неверное образование и употребление падежных форм прилагательных и причастий: *туманом вечером; описывал ландыши, покрытых утренней росой*; г) отсутствие чередований при словообразовании: от снежок – *снеж*.

Частотны орфографические ошибки: а) неверное написание личных окончаний глагола: *дремлят, клеет*; особую сложность представляют собой приставочные производные от глаголов-исключений (относит *увидеть* к 1 спряжению, а *видеть* ко 2-му); б) выбор Ъ и ь иногда на основании звучания слова: *ружьё, вьюга*; узуальное обозначения звука *ј* после согласного перед гласным: *съѣст, шѳот*; в) выбор не/ни (*некогда не перебивай старших*); устойчивость ошибки обусловлена неумением правильно ставить ударение в словах, а также влиянием последующей частицы *не*; г) многочисленные ошибки при правописании *о/ё* после шипящих (в корнях слов ребенку приходится заучивать пары слов *пчѳлы – пчелиный, шѳот – шепчет*); при изучении правописания уменьшительно-ласкательных суффиксов помогает картинка – напоминающий букву *о* младенец, завернутый в одеяло).

Дети делают мало пунктуационных ошибок, что, возможно, связано с хорошим музыкальным слухом, но им бывает трудно правильно обозначить на письме границы предложений: *Мы отправились к заветному местечку. Где всегда было много грибов.*

Большую трудность представляет собой написание самостоятельного текста; при написании изложений сложности выражения мысли компенсирует хорошая языковая память.

Очень тяжело даются детям различные виды школьных разборов: фонетический, морфемный, морфологический, удалось добиться лишь среднего уровня усвоения синтаксического разбора. В ходе выполнения лингвистического анализа наиболее частотны следующие виды ошибок: а) ошибочное указание на начальную форму слова: смотрите – *смотри*,

думающему – *думую*; крикнул – *кричать*; б) ошибочное определение основы слова: пи-щать (включить щ в основу ребенку мешает чередование щ/ск); землетрясен-ие (ребенок ориентируется на знакомое окончание прилагательных -ие); в) неверное указание отношений производности: считает, что слово *побелка* образовано приставочным способом от слова *белка*; не может восстановить словообразовательные цепочки (например, от *плод* к *расплодиться*); г) сложности в принятии факта существования омонимичных словообразовательных морфем: в словах *гитарист* и *водянистый* суффикс ребенок видит один и тот же суффикс -ист ; д) неразличение стилистической разницы между словами: «*Не всё ли равно лежать и возлежать?*»

Одной из причин многочисленных ошибок детей является их психологический настрой и сопротивление обучению: на занятиях с преподавателем они отдают предпочтение языковым играм, которых, к сожалению, недостаточно для того чтобы компенсировать отсутствие полноценного домашнего общения на русском языке.

В. Я. Унарова

Якутск, Республика Саха, РФ

vilena-86@mail.ru

Особенности развития метаязыковых способностей у младших школьников в условиях русско-якутского двуязычия

Процесс освоения языка происходит у детей по-разному, но, как показывают многочисленные исследования, в одинаковом направлении – от неосознанности к осознанию. Билингвальная среда выполняет функцию когнитивного катализатора в развитии языкового сознания. С общим когнитивным развитием ребенка неразрывно связано развитие его метакогнитивных способностей, в частности метаязыковых. Продуктом языковой рефлексии становятся, в том числе, метавысказывания, их появление является закономерным этапом интеллектуального развития и сигнализирует о начале осознания устройства языка и использования языка в общении. При этом языковая рефлексия проявляется по-разному, в зависимости от возраста: «от малозаметных хезитаций, самокоррекций, переспросов до развернутых суждений и вопросов» (Цейтлин, Чиршева, Кузьмина 2014: 20).

В исследованиях Г. Р. Добровой (Доброва 2012: 181–188), посвященных вариативности метаязыковой деятельности у детей, условно выделены и описаны этапы становления метаязыковой компетенции: подготовительный этап (характерен для всех детей) – различные слово- и формообразовательные инновации в результате «конструкторской» деятельности по аналогии; I этап – самоисправления, нечетко сформулированные, наивные

вопросы о языке; II этап – более четко сформулированные размышления о языке, «языковой протест» против нелогичного устройства языковой системы, осознанное словотворчество в виде шутки; III этап – вымышленные рассуждения о языке, его устройстве. Т. А. Воробьева также классифицировала проявления метаязыковой деятельности детей по уровням сложности: 1) «конструкторская деятельность», инновации; 2) исправления; 3) самоисправления; 4) рассуждения о языковых явлениях; 5) лингвокреативность.

Большинство исследователей относят начало активизации метаязыковых способностей ребенка (детское словотворчество) к возрасту 3-х лет, однако, возможно, долгое время они существуют «латентно», так как формироваться начинают гораздо раньше, приблизительно с полуторагодовалого возраста, когда ребенок постепенно понимает, что у окружающих его предметов есть названия. Далее ребенок начинает замечать существование грамматических и фонетических вариантов языковых единиц (Швец 2000: 101–103), может проявлять способность к переводу. По наблюдениям К. И. Чуковского, ребенок становится гениальным лингвистом на короткое время – от двух до пяти лет (цит. по Цейтлин 2000: 220). И. Г. Овчинникова полагает, что достаточно развитая метаязыковая способность отмечается у детей до семи лет (Овчинникова 2005). Д. Н. Дубинина, ссылаясь на работы Е. Кларк, Д. Слобина, Т. Тульviste, указывает на возможное угасание метаязыковой деятельности детей к 6–7 годам, что совпадает с переходом к учебной деятельности (Дубинина 2017). Т. А. Круглякова и Е. А. Миронова относят пик метаязыковой деятельности к возрасту 4–8 лет (Круглякова, Миронова 1995: 49–51).

С нашей точки зрения, имеет смысл выделить метаязыковые рассуждения билингвов и сопоставить их с рассуждениями монолингвов. Становление метаязыковой компетенции у билингва относят к школьному возрасту, когда ребенок начинает усваивать метаязык (Шахнарович 1991: 190). Билингвальная среда выполняет функцию когнитивного катализатора в развитии языкового сознания, и с точки зрения исследования языковой рефлексии ребенка интересно сравнение метаязыковых высказываний билингвов и монолингвов.

Условно можно говорить о нескольких этапах и уровнях метаязыковой деятельности.

1. Дошкольный период: метаязыковые способности (наивные рассуждения о языке и речи на интуитивном уровне).

Мы полагаем, что в норме метаязыковая способность у ребенка-билингва начинается с осознания изменяемости формы и значения слова, собственного билингвизма и активизируется на разных этапах речевого развития. Русско-якутским детям-билингвам доступны наблюдения за изменением звуко-буквенного облика заимствованных из родного языка слов (*ысыах* (национальный праздник якутов), *осуохай* (якутский хоровод) и пр.); существованием формально совпадающих в обоих языках слов, имеющих разные значения (рус. *сон* и як. *сон* (пальто), рус. *тут* и як.

тут (держи), рус. *тот* и як. *тот* (сытый) и пр.); слов, не имеющих форм единственного числа в русском языке, но имеющих форму единственного числа в якутском языке (рус. *лыжи* и як. *хайыһар*, рус. *качели* и як. *хачыал*).

У ребенка с задержкой речевого развития, по нашим наблюдениям, начальная метаязыковая способность (словотворчество) проявляется к 4 годам: *чепепаха-ха-ха* – черепаха + звукоподражание смеха *ха-ха-ха* – ребенок, зная правильную форму слова, объединяет два слова и смеется; *апи-пи-пи-син* – апельсин + *пи-пи-пи* (подражание писку мыши) – ребенок, осознанно деформируя форму слова, смеется.

2. Школьный возраст: метаязыковые умения (умение проводить специальный анализ языковых явлений и речи, в том числе в межъязыковом контексте; использование метаязыка, осознанный перенос метаязыковых умений).

В процессе школьного обучения интенсифицируется сознательное отношение к языку и речи. У русско-якутских билингвов объектом специального изучения становятся одновременно два-три языка в их взаимосвязи, в результате этого метаязыковые и учебно-языковые умения переносятся с одного языка (урока) на другой язык (урок). Билингвы постоянно сравнивают языки, и, возможно, поэтому их активная метаязыковая деятельность сохраняется гораздо дольше, чем у монолингвов.

Метавысказывания младших школьников о языках могут возникнуть под воздействием 1) транспозиции (рассуждения о том, что у разных языков может быть общий алфавит, в них могут существовать слова, различные по значению, и пр.); 2) интерференции (самоисправления, исправления чужих ошибок, возникающих вследствие интерферирующего влияния родного языка, ошибочного действия по аналогии); 3) специфичности языка (понимание того, что некоторым словам и грамматическим формам невозможно дать однословный эквивалент на другом языке).

3. Период получения специального образования и профессиональной деятельности: металингвистическая компетенция. Суть действия над языком – отражение языковой и речевой действительности через мышление – сохраняется на протяжении всех трех периодов.

Наше исследование направлено на изучение метаязыковой деятельности младших школьников.

Становление осознанного отношения ребенка-билингва к языку находится, на наш взгляд, в неразрывной связи с развитием его речевых способностей, так называемой «языковой догадки», способности к межъязыковому и внутриязыковому сравнению. Размышления над языковыми различиями и универсалиями являются стимулом к развитию понимания «тонкостей» устройства языков.

Нами было проведено исследование, выявляющее уровень развития языковой догадки и метаязыкового понимания у учеников 1–4 классов школ в Республике Саха (Якутия) в условиях городской и сельской местности. Инструментарий исследования состоял из трех заданий на русском,

якутском, а также – для 4-х классов – на английском языке. Отдельно для первоклассников были даны тестовые задания, с ними был проведен индивидуальный устный опрос. В исследовании участвовали около 300 детей.

К сожалению, в рамках небольшой статьи невозможно описать ход исследования и все его результаты, остановимся лишь на некоторых из них, которые представляются нам наиболее характерными.

1-й класс. Во многих случаях дети демонстрируют способность к языковой догадке, однако при понимании незнакомого слова нередко не следуют только что заданной модели. Так, при просмотривании мультфильма «Незнайка на Луне» на вопрос о том, кто такой «ушелец» (ср. *пришелец* из м/ф), дети отвечали: *Это ушастый мальчик*.

Анализ устных и письменных работ учащихся 1-х классов показывает существование фактов лексической интерференции, дословных переводов с родного языка (*пей суп* вм. *ешь суп*, *закрой свет* вм. *выключи свет*, *помой зубы* вм. *почисти зубы*), фонетической интерференции в английском языке (англ. *teath* и як. *тиис*). Дети лучше понимают общность языков, когда есть возможность провести наглядное сравнение: образование форм единственного и множественного числа от супплетивных основ в якутском и русском языках: рус. *человек* – *люди*, як. *киһи* – *дьон* (не «человеки», «киһилэр»). Из родного языка могут быть перенесены не только понятия о языковых явлениях, но и действия, учебно-языковые умения, основанные на работе с лингвистическим материалом (умения делить слова на слоги, составлять звуковую схему, выполнять фонетический разбор слова, выделять предложения в тексте и т.д.).

2–4 класс. При выполнении первого экспериментального задания дети опирались на сюжетную картинку «Зимние каникулы», по которой им необходимо было выписать в таблицу слова-предметы (существительные), слова-признаки (прилагательные) и слова-действия (глаголы). Тестовые задания включали дополнение стихотворения словами, подходящими по рифме (с выбором из трех данных слов), выбор правильного написания слова, определения значения слова и т.д.

Самыми распространенными словами, записанными всеми детьми, являлись названия тех предметов, которые сразу бросаются в глаза (*дом, дерево, дети, птицы, санки* и т.д.). Менее половины из всех детей называют конкретный вид предмета, имена собственные (*мальчики, девочки, ворона, сорока, дуб, елка* и т.д.), а также описывают второстепенные детали (*небо, облака, лес; комбинезон, жилет* и т.д.; *снежокат, дача, деревня* и т.д.). Более внимательные дети указывают детали (*крыша, труба, окно, стекло; шапка, помпон, варежки, шарф; волосы, зрачок, все части тела*). Разные дети используют языковые и контекстные синонимы (*забор, ограда, ворота, калитка, клетки; корм, крошки, корка, корочки, семечки, семена, зерна; каток, озеро, лёд, пруд*) или дают разные названия птице (*ворона, воробей, сорока, голуби*). Единицы дали ассоциативное название надувному тьюбу

– *ватрушка, пончик, бублик*. Дети с высоким уровнем языковых способностей использовали слова, называющие абстрактные понятия (*игры, забавы, холод*).

Более, чем в 60% работ приведены слова-признаки, обозначающие цвет того или иного предмета. Слова-действия преимущественно связаны с движениями детей, поэтому они даны во множественном числе (*играют, стоят, катаются, кормят* и т.д.). Часть слов описывает настроение (*веселятся, улыбается, смеется, шутит* и т.д.). В 20% случаев детьми использованы разные глагольные формы (*я катаюсь, он катается, она катается, мальчик катается, девочка катается, они катаются*), уточняется лексическое значение (*катается на лыжах, катается на санках, катается на салазках, катается на коньках, катается на пончиках*). Встречаются синонимы (*забирается на горку: лезет, лазает, залезает, взбирается, карабкается*). Ученики сельских школ показали более ограниченный словарный запас.

Слова в уменьшительно-ласкательной форме (*домик, новенькие, беленькие*) встречаются только у нескольких учащихся, что говорит о том, что детям – носителям языка саха применение такой формы несвойственно. Зафиксировано всего несколько случаев, когда учащийся не смог подобрать эквивалент в русском языке и использовал слово родного языка (як. *хайыһар* в м. рус. лыжи, як. *хайыһардыыр* в м. рус. катается на лыжах, як. *эмис* в м. рус. широкий), дословный перевод (*куст умер* в м. безлистственный; такое сочетание присутствует и в работе ученика на якутском як. *өлбүт куст*). Об интерферирующем влиянии родного языка также свидетельствуют некоторые орфографические ошибки (*жуолтый, чуорный*, ср. характерное написание якутских слов с дифтонгом).

Характерно ненормативное формообразование (*кормлют* в м. кормят, *бежат* в м. бегут, *хохотает* в м. хохочет, *домья* в м. дома), инновации (*саланки* (салазки + санки), *бегучий, кормливый*), случаи детской этимологии (*недосытных* в м. ненасытных). Некоторые дети стараются максимально заполнить колонки таблицы и добавляют подходящие слова из других заданий (*салазки, лыжник, сугроб, люди, народ*).

В целом можно установить, что метаязыковая деятельность, языковая догадка лучше проявляется у городских детей в начале школьного обучения, а у учеников сельских школ, напротив, к концу начального школьного обучения. Мы видим следующие причины этим различиям:

- уровень развития психических процессов, когнитивного развития школьника;
- качество языковой среды: в городе интенсивная двуязычная среда с преобладанием русской речи, в сельской местности якутская речь, возможны случаи смешения языков в семьях;
- язык обучения в школе: в сельской местности родители полагают, что в классы с русским языком обучения попадают более подготовленные дети, в городе выбор класса зависит от языка ребенка (в классы с якутским

языком приходят те, кто владеет в разной степени двумя языками или недавно переехал из сельской местности);

- уровень компетентности учителя начальных классов;
- наличие/отсутствие благоприятных условий для развития сбалансированного двуязычия в семье: соблюдения родителями паритета языков (дома, на улице); стимулирования и поощрения ребенка, говорящего на двух языках в зависимости от коммуникативной ситуации; поддержки со стороны родителей попытки замечать, исследовать особенности языков, размышления о речи, способности переводить с одного языка на другой; следования определенным принципам в билингвальном воспитании ребенка («один язык – одно лицо» или «дома (в семье) – один язык, на улице (в общественных местах) – другой язык» и т.д.); постоянный контроль за чистотой и культурой речи ребенка-билингва на родном и русском языках; периодических выездов для смены языковой среды (в деревню, к бабушке с бабушкой, к друзьям и т.д.).

Все это позволяет сделать вывод о том, что интерес к языкам, их природе не исчезнет, если развивать в детях языковое мышление, метаязыковые способности целенаправленно в сознательном ключе еще с дошкольного возраста и поддерживать познавательную, исследовательскую способность.

.....

Литература

Воробьева Т. А. Метаязыковая деятельность детей: попытка классификации // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016. СПб., 2016. С. 387–392.

Доброва Г. Р. Вариативность проявлений метаязыковой деятельности в речевом онтогенезе // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації: збірник наукових праць Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький, 2012. Т. 10. С.181–188. Код доступа: [<http://www.vash-psiholog.info/lengvist/22853-variativnost-proyavlenij-metazyazykovoј-deyatelnosti-v-rechevom-ontogeneze.html>] (дата обращения: 1.08.2017).

Дубинина Д.Н. Развитие метаязыковой деятельности у детей дошкольного возраста. Код доступа: [<https://elib.bspu.by/bitstream/doc/5466/1>] (репозиторий БГПУ) (дата посещения: 13.03.2017).

Круглякова Т.А., Миронова Е.А. Языковые нормы в оценке детей дошкольного возраста // Усвоение ребенком родного (русского) языка. СПб., 1995. С. 49–51.

Овчинникова И.Г. Что такое метаязыковая способность? // Филолог: научно-методический, культурно-просветительский журнал Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2005. № 6. Код доступа: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139] (дата обращения: 12.04. 2017).

Цейтлин С.Н., Чиршева Г.Н., Кузьмина Т.В. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. СПб., 2014.

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

Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991. С.185–220.

Швец В. М. О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психоллингвистика и проблемы детской речи – 2000: Материалы Российск. науч. конф. Череповец, 2000. С. 101–103.

Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения. СПб., 2014. С. 50–51.

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Виноградова

Хельсинки, Финляндия

mariavw35@gmail.com

Проблема диагностики речевых нарушений в ситуации многоязычия (из опыта работы с русскоговорящими детьми в Финляндии)

Диагностика речевых нарушений необходима, в первую очередь, для правильного выбора методов педагогического и медицинского воздействия на ребенка. Несмотря на большое количество диагностических методик, для оценки уровня речевого развития детей и дифференциальной диагностики нарушений речи главным фактором диагностики остается личностный фактор. Результат тестирования, особенно у детей, зависит от личности тестирующего, его профессионализма, умения выбрать правильную методику. Важным является умение установить контакт с ребенком, правильно и понятно озвучить задание, интерпретировать результат. В ситуации обследования ребенка-билингва появляются дополнительные сложности.

При диагностике произносительной стороны речи логопеду бывает важно знать фонетическую систему второго языка ребенка. Например, если моноязычный ребенок произносит звук [s] межзубно, логопед считает это искажением звука; но в ситуации, когда вторым языком ребенка является английский, такое произношение может быть интерпретировано как замена.

Я работаю с русскоговорящими детьми в Финляндии. В финском языке звук [s] произносится в положении языка у верхних зубов. Некоторые дети, не имея серьезных нарушений, выбирают такой способ произношения, потому что не придают особого значения чистоте русской речи или копируют акцент родителя, не являющегося носителем русского языка. В начале своей работы с такими детьми я столкнулась с тем, что даже у детей с дислалией, поставленный русский звук [с] автоматизировался с большим трудом. Логика подсказала, что необходимо на занятиях проводить

дифференциацию русского и финского звуков. Это сразу положительно сказалось на процессе автоматизации и отношении детей к своей речи.

При оценке детского словаря исследователь может столкнуться с тем, что ребенок произносит слово не на русском языке. Важно уточнить у ребенка, знает ли он это слово на русском. Можно, например, спросить, на каком языке он сейчас назвал картинку и знает ли, как это будет по-русски. Совсем маленькие дети могут не понимать разницы между «по-русски» и «по-фински», и тогда уточнять надо иначе, например, спрашивая: «А как бы мама это назвала?», если русскоязычный родитель мама, а второй родитель – носитель другого языка. Таким образом логопед определяет, каков объем словаря ребенка и смешивает ли он языки. Если иностранных слов в лексиконе ребенка оказывается намного больше, чем русских, то мы можем говорить о том, что ведущий язык у ребенка не русский, и рекомендовать обследование у логопеда, который является носителем языка ребенка. В случае, когда родители желают сохранить у ребенка русский язык, я рекомендую поддерживать его всевозможными способами: найти русскоговорящих друзей, посещать русские кружки, читать книги. Одних занятий с логопедом для сохранения языка не достаточно. Если ребенок затрудняется ответить на любом языке, то можно говорить о задержке речевого развития. Трудности представляют ситуации, когда ребенок, называя картинки, какую-то часть слов знает на русском языке, а какую-то – на другом. Тут полезно бывает обсудить ситуацию с мамой и выяснить причину. Может оказаться, что какое-то блюдо ребенок ест только в детском саду, а дома его не готовят, поэтому и название запомнилось не на русском. Нередко попадают и очень умные дети, которые таким хитрым способом избегают слов с труднопроизносимыми звуками. Дети, не выговаривающие звук [p], часто на просьбу назвать, что изображено на картинке, отвечают по-фински *kala*, а не по-русски – *рыба*.

Аналогичные трудности может вызвать и оценка сформированности грамматического строя речи. В практике часто сталкиваюсь с неправильным употреблением предлогов в языке у детей-билингвов, вызванным разным глагольным управлением в языках. Так, например, мои собственные русско-финские дети часто спрашивают: «Мама, **из** какого магазина ты купила эту игрушку?», копируя финскую логику в русскую речь. При этом на просьбу составить предложение используя слова *магазин*, *купить*, *мама*, *платье*, скажут: «Мама купила платье **в** магазине». Такие примеры убеждают меня в том, что при обследовании многоязычных детей идеальной является ситуация, когда исследователь сам знаком с языками, на которых говорит ребенок. Так, как такая ситуация не всегда возможна, то выходом может стать беседа специалиста, обследующего ребенка, с родителем, являющимся носителем двух языков, или переводчиком с целью выяснить, вызваны ли ошибки в речи ребенка многоязычием или являются показателем речевого недоразвития.

Таким образом, каждый случай билингвизма или многоязычия должен рассматриваться индивидуально в контексте языковой среды ребенка.

Е. А. Железнякова

Санкт-Петербург, Россия

elenazheleznyakova@yandex.ru

О когнитивном подходе к обучению детей неродному языку

Сегодня проблемы обучения детей русскому языку как иностранному, неродному, второму рассматриваются многими исследователями, и актуальность этих проблем не вызывает сомнений. Как правило, в работах на эту тему поднимается вопрос формирования билингвизма, что определяется как цель обучения детей неродному языку. В связи с этим возрос интерес к исследованию билингвальной личности, в частности, особенностей ее когнитивного развития. Исследования подтверждают, что у детей-билингвов когнитивные функции: внимание, восприятие, мышление, память – развиты лучше, чем у монолингвов (Николаева 2017). Соответственно, встает вопрос об использовании этого преимущества в методических целях в том случае, если билингвизм уже в значительной степени сформирован, и о реализации когнитивного подхода в процессе обучения ребенка неродному языку. Когнитивный подход в обучении иностранному языку рассматривался многими исследователями (см. работы Н. В. Баграмовой, Ю. А. Ситнова и др.), однако мало затрагивался вопрос о когнитивном подходе в обучении детей, в частности в условиях среды изучаемого языка.

До настоящего времени среди исследователей нет единства в определении сущности когнитивного подхода к обучению. В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина находим следующую дефиницию: когнитивный подход – это «подход к обучению, основанный на положениях когнитивной психологии и предусматривающий в процессе обучения опору на принцип сознательности, учет различных когнитивных стилей, характерных для учащихся конкретной учебной группы, и учебных стратегий, которыми они при этом пользуются» (Азимов, Щукин 2009: 96). Рассмотрим с точки зрения этого определения обучение детей русскому языку как неродному.

Из приведенной дефиниции следует, что в основе когнитивного подхода лежит *принцип сознательности*. Вероятно, он может быть в полной мере соблюден при обучении взрослых, однако представляется, что для детей, осваивающих русский язык как неродной, сознательность также имеет большое значение. Сегодня в методике обучения детей иностранным

языкам главенствует принцип коммуникативности, при этом осознание языковых явлений и анализ процесса постижения часто не приветствуется. Существует мнение, что в рамках коммуникативного обучения принцип сознательности подвергается переосмыслению и рассматривается как осознание содержания высказывания, а не его формы. Правилам, инструкциям и обобщению информации о языке уделяется крайне мало внимания. В то же время ребенок-инофон, изучающий русский язык как неродной, сталкивается и с противоположной проблемой: он включается в систему государственного школьного образования и осваивает русский язык как предмет наравне с русскоязычными одноклассниками и по тем же учебникам. При этом принцип сознательности как принцип обучения *родному* языку становится ведущим, принцип коммуникативности же уходит на последний план. В этих условиях овладение русским языком вряд ли может быть эффективным. Необходимы специальные занятия по русскому языку как *неродному*, на которых будут эффективно сочетаться принципы сознательности и коммуникативности. В качестве примера учебных пособий для подобных занятий можно привести развивающие материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего и среднего школьного возраста «Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область!», созданные кафедрой межкультурной коммуникации РГПУ им. А. И. Герцена (Железнякова, Белякова, Андреюшина 2017). В этих пособиях с коммуникативными заданиями соседствуют доступно сформулированные определения и схематично представленные грамматические правила.

Особенность реализации принципа сознательности в обучении неродному языку связана и с необходимостью формирования билингвизма. Для того чтобы быть гармоничным билингвом, ребенок должен осознать собственную билингвальность, это позволит ему более результативно овладеть вторым языком, сопоставлять языковые факты, осуществлять самокоррекцию. Для «осознания билингвальности» в обучение должны включаться специальные задания, связанные со сравнением языковых явлений, с переводом, с реализацией диалога культур. Приведем примеры заданий, связанных с переводом.

1. Прочитайте на узбекском языке сказку «Тутунган ака-ука». Найдите в тексте узбекские слова – эквиваленты русских слов *побратим, хан, визирь, невод, рыбак*. Переведите на русский язык предложения с этими словами.

2. Расскажите эту сказку своим русским одноклассникам.

3. Дома сделайте письменный перевод сказки.

Согласно определению Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, когнитивный подход предполагает также учет индивидуальных *когнитивных стилей* учащихся, то есть особенностей их познавательного процесса. Соответственно, это подход лично-ориентированный, что является чрезвычайно актуальным в условиях полиэтнических классов и разновозрастных и разноуровневых групп обучающихся русскому языку как неродному. Вообще, проблема обучения детей мигрантов в российских школах

во многом обусловлена организационными сложностями. Исследователи предпринимают попытки создать методики, позволяющие одновременно на уроках русского языка обучать инофонов и русскоязычных детей, но на сегодняшний день эта идея представляется утопической. Более реально дополнительные корректировочные занятия, но возможности их проведения также ограничены. Чаще всего они организуются для учащихся определенной параллели, например, для семиклассников. При этом в группе могут оказаться дети разных национальностей с разным уровнем владения русским языком. В таких условиях личностно-ориентированное обучение, в рамках которого может быть реализован когнитивный подход, позволяет сделать занятия более эффективными.

Традиционно выделяются такие когнитивные стили, как полезависимость – полenezависимость, конкретность – абстрактность, сглаживание – заострение, импульсивность – рефлексивность и другие. Отдают ли билингвы предпочтение тем или иным когнитивным стилям по сравнению с монолингвами? Этот вопрос еще требует изучения, в первую очередь экспериментального.

Представляется также, что в обучении русскому языку как неродному эффективным будет учет национальной специфики выбора когнитивных стилей. L. F. Zhan описал когнитивные стили студентов из разных регионов мира (Северной и Южной Европы, Северной Америки, Юго-Восточной Азии) и обнаружил значительные различия (Zhan 2002). Вероятно, подобные особенности могут быть выявлены и у школьников, изучающих русский язык как неродной. Репертуар когнитивных стилей связан с системой ценностей, так как они лежат в основе обработки поступающей извне информации. Поскольку когнитивные стили определяют овладение картиной мира и, далее, формирование языковой картины мира, очевидно, что когнитивный подход должен учитываться в практике преподавания неродного языка. При этом важно не только максимально эффективно использовать предпочитаемые конкретными обучающимися когнитивные стили, но и расширять возможности применения других стилей, что необходимо для развития познавательных способностей школьников.

Когнитивный стиль определяет выбор учебной стратегии. Существуют разнообразные классификации учебных стратегий с разным количеством составляющих. С позиций когнитивного подхода важны, в первую очередь, когнитивные стратегии, а также специальные стратегии, связанные с изучением отдельных языковых аспектов. К когнитивным стратегиям относят такие, которые обеспечивают общие процессы познания: повторение, элаборацию, организацию. Из всего многообразия для обучения конкретной группы должна быть создана особая иерархия, в которой преимущественное положение занимают стратегии, в большей степени отвечающие способностям и потребностям учащихся в соответствии с предпочитаемым когнитивным стилем. Соответственно, могут быть предложены методы и приемы, оптимальные для конкретных обучаемых.

Таким образом, если следовать определению Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина, когнитивный подход к обучению неродному языку может быть реализован в случае учета достижений когнитивной психологии, в том числе индивидуальных когнитивных стилей и когнитивных стратегий. Однако, на наш взгляд, в области языкового образования когнитивный подход может быть рассмотрен в более широком смысле: о нем можно говорить, если в обучении будут учтены основные положения не только когнитивной психологии, но и когнитивной лингвистики. Поскольку язык является отражением когнитивного опыта народа, ребенок, сталкиваясь с неродным языком, соприкасается с новым для него когнитивным опытом (в той части языковой системы, которая не является универсальной, а существование универсальной части сама по себе спорно). Для того чтобы овладеть неродным языком в полной мере, стать билингвом, необходимо присвоить когнитивный опыт другого народа, отраженный в языке. Ребенок овладевает когнитивной базой конкретного лингвокультурного сообщества. В этом смысле когнитивный подход к обучению близок к лингвокультурологическому подходу. Если при лингвокультурологическом подходе рассматривается культурная специфика языковых явлений, то при когнитивном подходе языковые единицы анализируются с точки зрения содержащегося в них опыта конкретного народа – носителя языка. Например, понятие «солнце» для русского человека имеет положительные коннотации, в отличие от его оценки во многих южных, восточных культурах. Эта специфика когнитивного опыта народов может быть отражена, например, в таких заданиях для узбекской аудитории.

1. В русских народных сказках, песнях, пословицах солнце обычно называют *солнышко*. Как вы думаете, почему? Какая часть слова подсказала вам, как русские люди относятся к солнцу?

2. Переведите на свой родной язык слово *солнце*. А можно ли перевести на него слово *солнышко*? Как вы думаете, почему такого слова нет в вашем родном языке? Сравните отношение к луне в вашей культуре с отношением к солнцу в русской культуре.

3. Как вы понимаете русскую пословицу *Что мне золото – светило бы солнышко*? Есть ли пословицы о солнце в вашем родном языке?

4. В русских народных сказках часто встречается словосочетание *красно солнышко*. Как вы его понимаете?

5. В произведениях о богатырях – сильных, умных и добрых людях, которые защищали русскую землю, одного из героев звали Владимир Красное Солнышко. Это был князь, который управлял Русью. Как вы думаете, почему к его имени добавляли слова *Красное Солнышко*?

6. Составьте рассказ о солнце в русском и в вашей родной культуре.

На наш взгляд, если рассматривать отдельные языковые аспекты, то наиболее эффективно когнитивный подход к обучению неродному языку может быть реализован на материале лексики и фразеологии. А. Н. Шамо́в в монографии «Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация» (Шамо́в 2006) убедительно обосновывает целесообразность

использования когнитивной модели обучения лексике немецкого языка в условиях средней школы. Автор анализирует как процесс речепроизводства, так и лингвистические основания реализации когнитивного подхода. Однако представляется, что целесообразным будет также изучение этнопсихолингвистического аспекта когнитивного подхода, который не находит широкого отражения в названной работе. В рамках обучения детей русскому языку как неродному этот аспект предполагает рассмотрение таких вопросов, как существование национальных особенностей когнитивного процесса и их учет в языковом образовании, отражение в языке специфики когнитивной базы народа и выбор оптимальных методов и приемов для овладения этой базой.

Литература

Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.

Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андreyushina Е. А. Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область: учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов младшего школьного возраста. СПб., 2017.

Железнякова Е. А., Белякова Е. В., Андreyushina Е. А. Школа мигранта. Добро пожаловать в Ленинградскую область: учебные материалы по социально-культурной адаптации детей-мигрантов среднего школьного возраста. СПб., 2017.

Николаева А.-М. Ю. О когнитивном потенциале билингвальных образовательных программ (из опыта English Nursery and Pimary School) // Проблемы онтолингвистики – 2017: материалы международной научной конференции. Иваново, 2017.

Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. Нижний Новгород, 2006.

Zhang L. F. Thinking Styles and Cognitive Development // The Journal of Genetic Psychology. 2002. № 163 (2).

Т. И. Зиновьева

Москва, Россия

zti_111@mail.ru

Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях многоязычия столичного региона

Поликультурный состав контингента современной начальной школы столичного региона порождает проблемы обучения русскому произношению детей мигрантов, мыслящих на родном языке, законы которого нередко

противоречат нормам русского языка. В результате в речи детей мигрантов возникают интерферентные ошибки, являющиеся следствием ложных соответствий, которые сами обучаемые устанавливают между единицами двух языковых систем: системами своего родного и изучаемого (русского) языков. Поэтому в процессе совершенствования произносительной стороны речи нерусских учащихся необходимо учитывать особенности фонетической и фонологической систем русского и родного языков учащихся, имея в виду, что в результате неверного произношения русских звуков у обучаемых появляется так называемый акцент. Следует учить носителей разных языков слышать, артикулировать русские звуки. При этом важно создать благоприятную психологическую обстановку, поскольку у детей мигрантов нередко появляется неуверенность, боязнь допустить ошибку (Федотова 2013).

Н. Е. Богуславская отмечает, что звуковая сторона речи есть форма ее материального существования. Согласно материалистическому учению о языке и мышлении, звуковой язык стал важнейшим языком общества, средством человеческого общения в силу своей звуковой материи. Звуковая сторона речи представляет собой единое целое, однако сложное явление, аспектами исследования которого являются: физический, физиологический, лингвистический (Богуславская 1991: 63).

Значение работы по совершенствованию звуковой стороны речи отмечают многие исследователи-методисты: А. В. Богданова, А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук, С. Ф. Иванова, А. Ю. Чирво, А. И. Шпунтов и др. Высокое качество звучания устной речи имеет социальное значение, так как обеспечивает эффективность, легкость, быстроту общения, способствует лучшей передаче (и восприятию) собеседниками их мыслей и чувств. Не менее значима и эстетическая ценность звуковой стороны устной речи, являющейся весьма значимым показателем общей речевой культуры человека, которая зависит, прежде всего, от речи звучащей. Наконец, качество звучания устной речи имеет собственно учебное значение, играет существенную роль в усвоении содержания большей части учебных предметов, поскольку учебный процесс в школе протекает в режиме устно-речевой деятельности.

Работа над звуковой стороной речи учащихся направлена на формирование произносительной культуры как совокупности устно-речевых навыков, необходимых для произнесения речи в соответствии с литературной нормой. В структуре произносительной культуры выделяют дикционный, орфоэпический и интонационный компоненты.

С учетом названных компонентов методисты (Н. Е. Богуславская, А. А. Бондаренко, М. Л. Каленчук, А. Ю. Чирво и др.) определяют задачи и соответствующие им направления работы по совершенствованию произносительной культуры: совершенствование техники речи (становление речевого дыхания, совершенствование голосообразования, обеспечение слаженной работы артикуляционного аппарата); усвоение орфоэпических норм; формирование, развитие и совершенствование интонационных умений.

В процессе планирования и реализации работы по развитию звуковой стороны речи школьников необходим учет данных произносительной стилистики, в рамках которой названы два стиля произношения: полный и разговорный. Для полного стиля характерно несколько замедленное, тщательное произношение в соответствии с действующими литературными нормами. Навыки полного произносительного стиля формируются в процессе специального обучения монологической речи. Разговорный произносительный стиль характеризуется нормативностью, однако ему присущи убыстренный темп и, как следствие, усиление редукции гласных, более заметное изменение согласных (ассимиляция, выпадения). Разговорный произносительный стиль проявляется в бытовой диалогической речи, общения с друзьями, близкими людьми. Сказанное позволяет определить «направления работы по формированию произносительных стилей: 1) становление навыков идеального оформления устной речи в рамках полного стиля; 2) совершенствование навыков нормированного разговорного стиля; 3) содействие преодолению учащимися ненормативного территориально-диалектного и узкосоциального (жаргонного, бытового и др.) произношения» (Зиновьева 2017: 321).

Отработка техники речи традиционно понимается как результат правильного дыхания, слаженного голосообразования и четкой дикции. Л. П. Федоренко отмечает, что речь усваивается лишь тогда, когда ребенок приобретает способность управлять мускулами речедвигательного аппарата. Из этой закономерности обучения речи вытекает принцип внимания к материи языка, к физическому развитию органов речи (Федоренко 1974)

В процессе обучения первоклассников обнаруживается несовершенство их речевого дыхания, возникает необходимость специальной работы: следует тренировать емкий краткий вдох, формировать умение осуществлять длинный выдох, учить детей рационально, экономно расходовать запас воздуха во время говорения, постоянно «добирать» запас воздуха. Упражнения на развитие речевого дыхания следует осуществлять путем косвенного воздействия на дыхательный аппарат с помощью постановки элементарных действенных задач, «предлагаемых обстоятельств», воображения, ассоциаций. Таковы, например, упражнения с воображаемой свечой: учащимся предлагается представить, что перед ними – горящая свеча, на которую надо подуть так, чтобы отклонить или загасить пламя.

Особый аспект совершенствования произносительной культуры – внимание к голосу обучающихся, поскольку голос – важное средство коммуникации, обеспечивающее общение. Работа в этой области протекает в режиме мероприятий, направленных на сбережение, постановку, развитие голоса как основного инструмента устного общения. Результатом специальных просветительских усилий педагога должно стать улучшение качества голоса обучающихся. Содержание бесед по гигиене голоса обусловлено задачей формирования у обучающихся ценностного отношения к своему

здоровью, к голосу, который служит человеку всю жизнь. Рекомендации целесообразно не сообщать, а «выводить» совместно с учащимися.

Дикционное направление работы над звуковой стороной речи обучающихся состоит в воспитании чистоты произнесения всех единиц устной речи. К моменту поступления в школу дети в большинстве случаев имеют достаточно тренированные артикуляционный аппарат и речевой слух, чтобы различать и воспроизводить в собственной речи все смысловозначительные свойства звуковых единиц, однако функционирование речевой базы первоклассника имеет недостатки, несовершенно. Массовый характер имеет неточная работа артикуляционного аппарата: в результате чрезмерной напряженности мышц речевого аппарата возникает торопливость, «скороговорчатость», а в результате вялой работы мышц – неясность, нечеткость произнесения. Кроме этого, многие ученики имеют индивидуальные дефекты речи: шепелявость, картавость, присвистывание и др. Задача педагога состоит в выработке программы преодоления и массовых, и индивидуальных недостатков: кто-то из учеников нуждается в помощи логопеда, однако практически все дети должны быть включены в целенаправленную работу по совершенствованию дикции. Это проведение артикуляционной гимнастики, направленной на укрепление мышц речевого аппарата. Это осуществление мероприятий по отработке артикуляции гласных и согласных звуков. Это, наконец, работа с чистоговоркой, со скороговоркой, несомненными достоинствами которых являются краткость, занимательность содержания, ритм, наличие звуковых повторов.

Важное направление работы по совершенствованию произносительной культуры младших школьников – усвоение норм орфоэпии. У дошкольника, который воспринимает лишь устную форму речи, навыки говорения складываются неосознанно, под влиянием естественного речевого окружения. С приходом ребенка в школу основным механизмом овладения нормами речи продолжает оставаться имитация, подражание речи окружающих, при этом важнейшим фактором становится звучащая речь учителя. Однако в действие вступает новый фактор – процесс усвоения норм орфоэпии продолжается под значительным воздействием написания. Это становится источником типичных, общих для всех русских младших школьников орфоэпических ошибок. Например, в словах *что*, *чтобы* учащиеся произносят [чт] вместо [шт]. Подобные ошибки вызваны несоответствием звукового и буквенного составов слова, распространены не только в озвученной письменной, но и в естественной разговорной речи детей (Бондаренко 1990).

Выделяют следующие типы орфоэпических ошибок в речи младших школьников: произносительные ошибки, вызываемые воздействием письма (например, «орфографическое» чтение); орфоэпические ошибки просторечного характера (например, *собралися*, *транвай*, *конпот*); орфоэпические ошибки диалектного происхождения (например, *еще* – [ишо]); ошибки, обусловленные влиянием родного нерусского языка (например, в речи детей мигрантов) (Бондаренко 1990).

Предупреждение отрицательного воздействия написания как причины отклонений от орфоэпических норм обеспечивает целенаправленное обучение детей орфоэпически правильному чтению написанного и грамотной записи орфоэпически диктуемого.

Особый аспект совершенствования произносительной культуры – работа в области интонации, значение которой трудно переоценить. Высокий уровень интонационных умений школьников является залогом успешного усвоения основ культуры устного общения, обеспечивает эффективное изучение грамматики (синтаксиса) и правописания (пунктуации), способствует формированию навыков выразительного чтения.

Лингвистической основой методики работы над интонацией служит трактовка, в рамках которой интонации определяется с точки зрения выполняемых ею функций – как звуковое средство языка, с помощью которого говорящий и слушающий выделяют в потоке речи высказывание, противопоставляют высказывания по их цели (повествование, волеизъявление, вопрос), передают субъективное отношение к высказываемому. В структуре интонации выделяют мелодику (движение тона), «интенсивность, темп или длительность, паузу, особый тембр как средство выражения эмоций» (Зиновьева 2017: 330).

Работа над интонацией начинается в период обучения грамоте, представляет собой подготовительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой форме, задачами этого курса являются: организация осмысления детьми имеющегося у них речевого опыта устного общения; создание основы для последующего изучения синтаксиса, пунктуации, для обучения выразительному чтению и усвоения интонации как средства общения.

В обучении интонации реализуется функциональный подход, позволяющий учитывать коммуникативную направленность речевой деятельности, предполагающий практическое усвоение функций интонации; обучение интонации опирается на идею об условном разграничении эмоциональной и логической интонации. Условия эффективности работы над эмоциональной интонацией таковы: организация работы по накоплению словаря эмоциональных состояний, так как младший школьник не имеет запаса эмоционально-оценочной лексики; первоначальное ознакомление с эмоциональной интонацией начинается с первичных эмоциональных состояний (радость, гнев, страх, печаль, удивление); учет особенностей речевого развития младших школьников (ситуативность, диалогичность речи) предполагает организацию интонационной работы «от диалога к монологу».

Многокомпонентный подход опирается на трактовку интонации как сложного явления, представленного совокупностью компонентов (мелодики, интенсивности, темпа, паузы, тембра), и предполагает работу по формированию интонационных умений в рамках каждого компонента. Система коммуникативных интонационных упражнений характеризуется наличием ведущей идеи, охватом основных типов упражнений и

формируемых умений, преемственностью и перспективностью, повышением доли самостоятельности и доли трудности. Ведущая идея – формирование интонационных умений восприятия и продуцирования устной речи при выполнении слуховых и произносительных упражнений. Аналитические упражнения, направленные на развитие слуховой культуры, во-первых, обеспечивают формирование способности фиксировать внимание на интонационной стороне речи, воспринимать, анализировать, оценивать ее; во-вторых, содействуют становлению способности понимать мысли и чувства говорящего (читающего) по интонации. Синтетические упражнения направлены на развитие произносительной культуры, умений интонационного оформления читаемого текста и собственного высказывания (живой, спонтанной речи).

В качестве дидактического материала для проведения интонационных упражнений целесообразно использовать небольшие по объему, несложные по содержанию (в отдельных случаях даже знакомые учащимся) тексты, которые нетрудно воспринять на слух и проанализировать. Формы предъявления материала для проведения аналитических упражнений различны: это и непосредственное исполнение самого учителя (иногда – подготовленного учащегося), и техническая запись.

Применение звучащего образца имеет преимущество в том смысле, что позволяет неоднократно воспроизвести для прослушивания один и тот же текст в тождественном звуковом оформлении. Рекомендации по использованию данного средства: 1) содержание звучащего образца должно быть доступным, близким жизненному опыту детей; 2) объем образца должен учитывать средние показатели объема связной устной речи младших школьников; 3) элементы интонации анализируются отдельно; 4) роль интонационного средства выразительности речи (компонента интонации) выявляется на основе понимания содержания высказывания.

Предметом анализа звучащего образца становятся составляющие интонационного оформления связного текста. Они таковы: 1) основной тон речи (эмоциональная интонация, тембр речи) как главное интонационное средство эмоционально-смысловой выразительности, с помощью которого передается отношение к сообщаемому; 2) темп речи (медленный, быстрый, нормальный) как средство выразительности звучащей речи, используемое в целях повышения ее действенности в соответствии с содержанием и ситуацией общения; 3) громкость звучания (говорит тихо, громко, нормально) как коммуникативное средство, существенно влияющее на качество восприятия излагаемого в той или иной ситуации общения; 4) пауза, логическое ударение и мелодика как средства оформления отдельных высказываний в рамках связного текста.

Литература

Богуславская Н. Е. Работа над звуковой стороной речи // Методика развития речи на уроках русского языка. М., 1991. С. 63–89.

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М., 1990.

Зиновьева Т. И. Совершенствование звуковой стороны речи // Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2016. С. 319–335.

Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. М., 1984.

Федотова Н. Л. Обучение русскому произношению // Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2013.

Т. И. Зиновьева

Москва, Россия

zti_111@mail.ru

М. Г. Маликова

Москва, Россия

mmalikova35@gmail.com

Развитие диалогической речи младших школьников на основе риторического идеала

В современном российском обществе весьма активны демократические коммуникативные процессы, что способствует повышению интереса исследователей разных научных областей к проблемам эффективного общения. Обществом востребована социально-активная ответственная творческая личность, владеющая культурой диалогического общения, способная вступить в открытое конструктивное обсуждение спорных вопросов, умеющая находить оптимальные и бесконфликтные пути их решения. Потенциал формирования коммуникативно-активной личности располагает образовательный процесс начальной школы.

Проектирование современной образовательной среды осуществляется на основе принципов, заявленных в Федеральном государственном стандарте начального общего образования. В ряду этих принципов особое место занимает принцип диалогического общения, реализация которого призвана удовлетворить потребность детей младшего школьного возраста в коммуникации, поскольку именно диалогическое общение становится определяющим в познании окружающего мира, позволяет обучающимся осознанно воспринимать, перерабатывать и сохранять информацию, проектировать учебную деятельность.

Наблюдение за образовательным процессом современной начальной школы и собственный педагогический опыт позволяют нам утверждать, что диалогическое общение в образовательном процессе

затруднено наличием весьма значимого барьера, коим является несовершенство диалогической речи обучающихся: ее бытовым (ситуативным) характером, насыщенностью междометиями, неумением запрашивать необходимую информацию (строить диалогическое высказывание, преобладанием односложных реплик-ответов, общей пассивной позицией ребенка в диалоге и др. Кроме того, типичной является ситуация ведения учащимися не прямого диалога, а «диалога через посредника», коим неизменно становится учитель.

В контексте этой противоречивой ситуации (с одной стороны – востребованность обществом и системой образования коммуникативно-активной личности, с другой стороны – несовершенство диалогических умений современных младших школьников) на первый план выдвигается задача достижения названных в стандарте планируемых результатов освоения основной образовательной программы – задача формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В этой связи важны такие установки «Примерной основной образовательной программы»: в сфере коммуникативных универсальных учебных действий выпускники приобретут умения учитывать позиции собеседника, осуществлять сотрудничество с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию, отображать предметное содержание и условия деятельности в сообщениях. Обладание этими умениями обеспечит повышение культуры диалога.

С целью выявления достижений методической науки в области обучения диалогу и обнаружения нерешенных проблем мы изучили взгляды отечественных методистов. Получили освещение таких вопросов: «целесообразность обучения диалогу, значение диалога для развития мышления, отличительные черты диалогической речи младших школьников, этапы работы над диалогом, условия эффективного развития диалогической речи учащихся, содержание обучения разным видам диалога» (Зиновьева 2012: 84).

В XIX веке вопросы обучения диалогу были затронуты в трудах основоположников методической науки (Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского и др.), которые, в свою очередь, развивали идеи мыслителя античности Сократа о важности обучения «в диалоге». Так, К. Д. Ушинский в работе «О первоначальном преподавании русского языка» рекомендует на уроках русского языка опираться на живую, говоримую речь, на «диалоговые ситуации» (Ушинский 1974).

В начале–середине XX века в методической науке сформировалось коммуникативно-речевое направление, предусматривающее изучение русского (родного) языка как средства общения (П. О. Афанасьев, А. М. Пешковский и др.), однако эти идеи не получили реализации в практике школьного обучения. Во второй половине XX века идеи внедрения в учебный процесс «живого» диалогического общения, использования на уроках речевых ситуаций получили освещение в трудах многих

методистов, однако решение задачи реализации этих идей в образовательном процессе в большей мере связано с деятельностью научной школы Т. А. Ладыженской. Авторским коллективом под ее руководством создан и внедрен в практику школьного обучения учебно-методический комплекс «Риторика» (1–11 классы), в котором заложены идеи формирования и развития речевой деятельности, совершенствования культуры диалогического общения (Ладыженская 2013).

Конец XX – начало XXI вв. ознаменовались значительным оживлением исследований, посвященных вопросам обучения диалогу (А. В. Богданова, И. А. Капинос, М. Р. Львов, А. С. Львова, Л. Д. Мали, Р. И. Никольская, Н. И. Политова, И. В. Сафонова, З. С. Смелкова, М. С. Соловейчик, и др.). Достижения методической науки этих лет в данной области значительны: обосновано обучение диалогу, описаны особенности диалогической речи современных младших школьников, названы условия эффективного развития диалогической речи учащихся, определено содержание обучения разным видам диалога и др.

Следует выделить исследования, в которых получены новые данные об особенностях диалогической речи современных младших школьников (А. В. Богданова, Т. И. Зиновьева, А. С. Львова и др.). Учет этих данных позволяет конкретизировать содержание целенаправленного обучения диалогу, построить программу образовательного процесса в этой области. Исследователи объясняют проблемы общения «несовершенством диалогической речи младших школьников: ее бытовым, ситуативным характером; неоправданной насыщенностью междометиями; отсутствием в арсенале речевых умений ребенка умения строить вопрошательные предложения (запрашивать информацию); преобладанием в речи односложных реплик-ответов; общей пассивной позицией младшего школьника в диалоге и др.» (Зиновьева 2013: 276). Имеют место также нарушение логики речи в дискуссии (в аргументации); несовершенство интонационного оформления диалога; многочисленные повторы реплик; нарушение норм речевого этикета; «пограничный с жанром ссоры» характер дискуссионной диалогической речи младших школьников и др. (Львова 2008).

С целью преодоления недочетов диалогической речи методисты (А. В. Богданова, И. Н. Курочкина, А. С. Львова и др.) предлагают реализовать в образовательном процессе такие содержательные линии обучения диалогу: обучение речевому этикету, обучение слушанию, развитие интонационных умений, обучение аргументированию в дискуссии (Львова 2008).

В трудах современных исследователей остается открытым вопрос определения общих подходов, принципов организации обучения диалогической речи. Учет возрастных особенностей младших школьников (прежде всего, склонность к подражанию) позволяет выдвинуть в

работе по обучению диалогическому общению принцип ориентации на идеал, заявленный в Примерной основной образовательной программе начального общего образования в статусе важнейшего принципа духовно-нравственного развития и воспитания. Следует подчеркнуть, что составителями примерной программы идеал трактуется как «высшая ценность, совершенное состояние человека, семьи, школьного коллектива, социальной группы, общества, высшая норма нравственных отношений, превосходная степень нравственного представления, определяющая смыслы воспитания, то, ради чего оно организуется. Идеалы сохраняются в традициях, служат ориентирами человеческой жизни, духовно-нравственного и социального развития личности» (Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2010: 13).

Выдвижение в качестве основы для построения программы обучения диалогическому общению принципа ориентации на идеал требует обращения к понятию «риторический идеал». Изучение научной литературы показало, что категория идеала оказывается в центре внимания многих известных лингвистов, методистов (В. Г. Костомарова, А. К. Михальской, Е. К. Поляковой, И. А. Стернина и др.), которые трактуют риторический идеал как общий образец, идеал речевого поведения, которому нужно следовать», который «в своих основных чертах соответствует общим представлениям человека о прекрасном» (Полякова 2003).

Нам близки взгляды Е.К. Поляковой, которая рассматривает риторический идеал как «концепт, содержащий совокупность ментальных представлений, отражающих идеальные характеристики оратора и реализуемого им коммуникативного акта, сложившиеся исторически в определенную эпоху в определенной культуре» (Полякова 2003: 6).

Мы считаем, что внедрение принципа ориентации на речевой идеал в процесс обучения младших школьников диалогу позволяет существенно повысить эффективность работы за счет познания эталонов речевого поведения, ценности вежливого диалогического общения.

.....

Литература

Зиновьева Т. И., Антонова Т. Н. Достижения методической науки в области обучения школьников диалогу: исторический аспект // Вестник Университета (Государственный университет управления) 2013. № 9. С. 275–283.

Зиновьева Т. И., Богданова А. В. Вопросы развития интонационной выразительности диалогической речи младших школьников в методической науке // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». №3 (21). 2012. С. 84–94.

Ладыженская Т. А. Обучение общению: методика школьной риторики.. М., 2013.

Львова А. С. Учебная дискуссия как средство развития диалогической речи младших школьников: автореф... канд. пед. наук. М., 2008.

Полякова Е. К. Риторический идеал в русском коммуникативном сознании: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2003.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа. М., 2010.

Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М., 1974. Т. 1. С. 145–159.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2009.

Е. И. Исенина

Иваново, Россия

davese@mail.ru

Психолингвистические предпосылки обучения английскому языку детей дошкольного возраста

Уже в конце XIX века на страницах русских журналов широко обсуждался вопрос о дошкольном обучении иностранному языку. Ни в одной стране мира, кроме России, не был так сильно распространен обычай учить иностранному языку. По свидетельствам современников, в России в XIX веке можно было встретить ребенка, говорящего на 3-х иностранных языках. Дети, владеющие двумя языками, раньше осваивали чтение. Однако многие педагоги занимали отрицательную позицию по этому вопросу. Например, авторы журнала «Детский сад» квалифицировали раннее обучение как зло, вред, попугайское искусство.

Для психологии и методики этот вопрос остается актуальным. Е. И. Негневицкая (Негневицкая 1994) считала, что обучение детей иностранному языку в дошкольном возрасте имеет ряд преимуществ перед обучением иноязычной речи в школе. У детей, которые начали изучать второй язык в дошкольном возрасте, большая ориентация на семантику слова, они тоньше чувствуют условность языковых знаков. Язык им дается легче, так как они учат язык так же, как и присваивают в игре имена и клички героям и предметам.

Считается, что обучение иностранному языку лучше всего начинать в раннем детстве. К преимуществам раннего обучения относят наличие высокой сензитивности к усвоению языка, к семантике. Кроме того, до четырех лет нервная система ребенка очень пластична. Принципы комплексной реализации целей обучения должны проводиться в соответствии со способностями и возможностями ученика: особенностями его речи, мышления, памяти, восприятия, эмоций и их воспитания:

1) принцип «один преподаватель – один язык»;

- 2) принцип соответствия особенностям и возможностям психических функций раннего возраста, их развития;
- 3) принцип обучения без опоры на родной язык;
- 4) принцип развития у учащихся иноязычных навыков и умений;
- 5) принцип индивидуального взаимодействия;
- 6) принцип учета когнитивных универсалий (согласно Д. Слобину, используемые методы и приемы обучения раннего возраста должны обязательно учитывать когнитивные универсалии (Слобин 1976));
- 7) принцип комплексной реализации целей обучения: развивающей, воспитательной и практической (требование учета особенностей и возможностей развития психических функций детей раннего возраста (речи, эмоций, памяти, восприятия, эмоций)).

На каких основаниях возможно строить обучение дошкольника иностранному языку? Рассмотрим концепцию И. А. Зимней, представленную в книге «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» (Зимняя 1985).

Согласно этой концепции, обучение языку связано с речевой деятельностью, которая обеспечивает обмен информацией между взрослым и ребенком, необходимой ребенку определенного возраста. Речевая деятельность входит в познавательную, трудовую, профессиональную, а также в коммуникативную деятельность. Деятельностный подход к обучению детей раннего и дошкольного возраста заключается в том, что основным объектом обучения является речевая деятельность на иностранном языке. При обучении иностранному языку используются средства и способы формирования мысли во всех видах речевой деятельности. Преподаватель должен стремиться к отсутствию перекодировки с одного языка на другой, например, с русского на английский.

И. А. Зимняя, обосновывая теорию преподавания иностранного языка в школе, дает интерпретацию таких самостоятельных объектов обучения как «речь», «речевая деятельность», «язык». Речевая деятельность рассматривается как система речевых действий, «процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловленного ситуацией общения, взаимодействие людей» (Зимняя 1985: 2). Речевые действия входят в теоретическую, интеллектуальную и частично в практическую деятельность.

Язык и речь входят во внутреннюю структуру речевой деятельности индивида. Речь не есть процесс общения, речь не есть говорение, но это также способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности.

Речевая деятельность реализуется в таких видах как слушание, говорение, думание (размышление), «чтение», «письмо». «Думание», «размышление» выполняют роль «самопроверки, «черновика правильности для будущего». Оно правомерно определит взаимодействие человека с самим собой (Там же: 2). Речь определяется как способ формирования и формулирования мысли (речевая деятельность). Язык и речь входят во

внутреннюю структуру речевой деятельности индивида. А думание (размышление) предшествует самопроверке правильности других видов речевой деятельности (чтению, письму).

В онтогенезе виды речевой деятельности формируются как способы реализации общения с другими людьми. Возникает вопрос об особенностях развития говорения на родном языке в онтогенезе и при обучении иностранному языку. Развитие говорения на родном языке в онтогенезе не совпадает с особенностями развития говорения при обучении иностранному языку (Там же). Но обучение говорению на иностранном языке полагает не только владение средствами.

При обучении чтению и письму происходит усвоение нового способа фиксации результатов, например, графическое представление – письмо. Письменное общение связано со временем и расстоянием (Там же: 3), это самые сложные внешние способы формирования и формулирования мысли.

Каковы общие характеристики и виды речевой деятельности при обучении иностранному языку? Б. В. Беляев полагал, что для говорящего на двух языках характерно оперирование разными системами понятий (Беляев 1959). И. А. Зимняя считает, что мышление «на иностранном языке отличается определенным своеобразием» (Зимняя 1985: 2). Если мы выражаем мысль на разных языках, содержание мышления (совокупность понятий и суждений) оказывается различным. Следовательно, полагает И. А. Зимняя, вместо требования «учить выражать мысль иноязычными средствами» необходимо «учить мыслить на иностранном языке иноязычными средствами» (Там же: 2).

Она приходит к выводу о необходимости выявить внутренние закономерности языковой системы, сопоставить осознанное и неосознанное, использовать систему довербального общения и родного языка (Зимняя 1985: 1).

Согласно И. А. Зимней, речь не есть процесс общения, речь не есть говорение. Обучение говорению на иностранном языке предполагает не только владение средствами. Речь – это также способ формирования и формулирования мысли в самом процессе речевой деятельности.

Нами было проведено экспериментальное исследование обучения детей раннего возраста иностранному языку. В исследовании принимали участие 5 детей в возрасте 2,0–3,4. Все дети посещали ясли № 64 г. Иванова, были практически здоровы. Проводилась диагностика умственного развития детей, определялась ведущая рука.

Основные задачи эксперимента состояли в том, чтобы узнать, как происходит процесс понимания иностранной речи детьми раннего возраста, какими путями идет процесс программирования высказывания; как высказывание оформляется средствами языка; какова роль родного языка и имитации в процессе понимания и производства иноязычной речи.

Обучение детей английскому языку продолжалось в течение 4 месяцев, проводились 3–4 занятия в неделю, длительность занятия – 10–15

минут. Обучение проводилось с помощью естественного ситуативного натурального метода. В ходе уроков было использовано большое количество игрушек, картинок (кошки, собачки, мячи, кубики, игрушечная мебель, посуда), предметов окружения (телефон, часы, вода, хлеб, конфеты). Дети должны были усвоить 50 лексических единиц (28 слов, 17 команд, 5 фраз).

На всех занятиях учитель вел урок, помощник фиксировал по ходу занятий речь детей и преподавателя, а также невербальные средства общения детей – взгляды и жесты. В исследовании принимала участие С. Г. Иванова.

Проведенная после окончания занятий проверка показала, что пассивно были усвоены 33 лексические единицы (9 слов, 3 команды, 5 вопросов, 4 песенки).

Любопытно отметить, что в начале занятий русский язык использовался детьми одновременно с английским, дети часто переводили на русский, выражая свои коммуникативные намерения (24% всех слов, используемых детьми, были русскими).

Учитель: *Лена! Take a ball!* Лена долго думает. Сережа кричит: *Мяч!*

Учитель: *What's this?* Даша: *A dog.* Учитель: *A cat.* Даша: *Дай мне a cat.*

К концу занятий использование русского языка стало уменьшаться. С 29-го по 40-й урок было использовано лишь 15% русских слов.

Литература

Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранному языку. М., 1959.

Грин Д., Слобин Д. Вопросы психолингвистики. М., 1974.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985. Код доступа: [<http://vmest.ru/nuda/zimnyaya-i-a-psihologicheskie-aspekti-obucheniya-govoreniyu-na/main.html>].

Негневицкая Е. И., Никитченко З. Н. Книга для учителя. М. 1994.

Н. Н. Колодина

Вашингтон, США

kolodina@gmail.com

Важна ли русская субботняя школа?

Ошибки в письменной речи русско-английских детей-билингвов из США

«Водить в русскую школу или не водить?» – задает себе вопрос каждый русскоязычный родитель, растящий своих детей за рубежом. И хотя все учителя эритажников в один голос утверждают, что лучше водить («Лучше хоть чуть-чуть», – утверждает Maria Carriera (UCLA Workshop 2018)), сомнения остаются.

Чтобы понять, приносит ли русская школа пользу ребенку-билингву, мы провели анализ письменных работ детей, которые ходили в русскую школу на регулярной основе каждую субботу в течение 7 лет; ребенка, который ходил в русскую школу с 5 до 9 лет, и ребенка, который не ходил в русскую школу ни одного дня, а занимался языком дома с мамой. Все дети на момент эксперимента посещают американскую государственную школу.

Краткие сведения об участниках эксперимента

А.В., 14 лет, оба родителя русскоязычные, приехавшим жддсала в Америку в 4 года, умеет писать, читать на русском, бегло говорит. Наблюдается аттриция в русском языке. Из особых достижений: победа на американском конкурсе сочинений, активное участие в олимпиадах по физике и химии, золотая медаль на Американской национальной олимпиаде по устному русскому 2017. Регулярно посещает русскую школу с 5 лет.

И.Ч., 14 лет, оба родителя русскоязычные, родился в Америке, умеет писать, читать, хорошо говорить по-русски. Любит читать древнерусские тексты. Награжден золотой медалью на Американской национальной олимпиаде по устному русскому 2017. Регулярно посещает русскую школу с 5 лет.

К.С., 15 лет, мама – русскоязычная, папа – американец. Родился в Америке, умеет писать, читать, говорить по-русски, но все это делает с трудом. Словарный запас не богат, пассивный лексикон намного превышает активный. Посещал русскую школу, но в течение нескольких лет не делал домашних заданий и не участвовал в дискуссиях на урок. Бронзовый призер Американской национальной олимпиады по устному русскому 2017.

Н.И., 17 лет, оба родителя русскоязычные, родился в Америке, умеет писать, читать по-русски, бегло говорит. Выиграл путевку в «Артек» на космическую смену – 2017, завоевал серебряную медаль на Американской национальной олимпиаде по устному русскому 2016, 2017. Русскую школу выходного дня не посещает с 9 лет. Последние два года участвует в скайп-уроках литературы, на которых не пишут сочинений, но обсуждают с учителем русскую классику.

Р.Д., 15 лет, оба родителя русскоязычные, родился в Америке, умеет писать, читать, хорошо говорит по-русски. Ходит на уроки русского языка в американской государственной школе, ни одну русскую субботнюю школу не посещал.

Таким образом, в нашем эксперименте участвовали пять подростков, русский язык у них активный, рабочий. Первые трое – ученики русской школы выходного дня; несмотря на это, уровень владения русским языком у них различный (И. Ч. – сильный русский, А.В. – чуть слабее, К.С. – слабый). Сравним работы этих учеников с работами Р.Д., который не ходил в русскую школу, и Н.И., который ходил в русскую школу, успел получить знания по академическому курсу русского языка до 3-го класса.

Описание эксперимента и обсуждение результатов

Все участники выполняли одинаковое задание, которое было сформулировано на английском языке (Kaduma et al 2015). Дети получили таблицу

с распорядком дня Максима, необходимо было изучить ее и написать связный текст, используя полученную информацию. На выполнение задания отводилось 40 минут.

Все тексты дети написали прописью, хотя специально такого задания не ставилось. При поверхностном сравнении бросается в глаза длина текстов. Самые длинные тексты создали ученики русской школы: А.В. (160 слов), И.Ч. (127), К.С. (123). Тексты Р.Д. и Н.И. качественно короче (43 и 41 соответственно).

Важно отметить, что в тексте И.Ч. содержится полная информация о дне Максима, описаны эмоции и ощущения героя: *душ разогнал весь сон, съедобный завтрак, поездка была без приключений*. Текст К.С. написан от первого лица, содержит многочисленные эпитеты (*громкий недовольный будильник*), описания субъективных переживаний, в том числе тактильных (*мелкие и холодные капли разбудили по-настоящему; немножко испуган, первый раз я подумал, как страшно быть из дома* (ср. покинуть родной дом и стать самостоятельным); когда герой вспоминает, что нужно быть на встрече, он чуть не бросает бурито, «скакнул» и побежал к профессору).

В тексте А.В. – «петля времени»: герой засыпает и видит во сне, как он просыпается и засыпает. По мере развертывания текста выясняется, что пробуждение героя в начале текста было ложным.

Текст Н.И. лаконичен, все действия вводятся с помощью лексем *потом* (повторяется 3 раза), *где* и *после*. Средства художественной выразительности не используются, при этом текст «отполирован», его композиция хорошо продумана.

В тексте Р.Д. Максим наделяется характером: он все время вступает в конфликты (*почти сбил одного из сумасшедших алкоголиков, почти сжег класс химии, оказывается в драке, не сдал русский язык, обокрал библиотеку*), балансирует на грани хулиганства. Сухое перечисление событий обрастает инфантильной выдумкой. Вероятно, радость от возможности использования домашнего (русского) языка столь велика, что хочется написать историю, выходящую за границы обыденного, однако привычки сочинять на русском языке нет, как нет и навыка выстраивать связный и цельный текст. История Р.Д. представляет собой описание цепочки событий, иногда не связанных или мало связанных между собой.

Мы проанализировали языковые особенности текстов, ограничив их 43 словами для чистоты эксперимента.

Синтаксис и пунктуация

В текстах А.В. все предложения двусоставные, распространенные. Сказуемое следует после подлежащего (8), лишь один раз подлежащее следует за сказуемым. Часто в предложениях используются однородные сказуемые, все однородные члены разделены запятыми согласно правилам. Используются разные типы сказуемых: 10 простых глагольных, 1 – составное глагольное. В тексте встречается сложноподчиненное предложение с придаточным определительным (введено союзным словом *который*) и

сложносочиненное с союзом *и*. Автор использует вопросительный и восклицательные знаки.

И.Ч. не употребляет простых предложений. Встречаются сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Используются различные типы сказуемых: простые глагольные (6), составное глагольное (1). Автор использует обстоятельство образа действия, выраженное местоименным наречием (*кое-как*), обстоятельства времени (*пятью минутами позже*). Одно из предложений содержит два деепричастных оборота (предложение логически не завершено). Ученик часто начинает предложение с обстоятельства, выраженного деепричастием. Деепричастия и деепричастные обороты не обособляются. Не разделяются запятыми и части сложных предложений. И.Ч. в тексте ставит всего одну запятую, обособляя уточняющий член (*рано, в семь часов*)

В тексте К.С. все предложения сложные, их части осложнены однородными членами (определениями, сказуемыми). Одно предложение начинается с обособленного междометия. Запятые не поставлены ни между однородными членами предложения, ни между частями сложных предложений, которые соединяются союзами *а, как*. Подлежащее всегда предшествует сказуемому. Сказуемые представлены тремя типами: простое глагольное (*проснулся, встал, рухнул*), составное глагольное (*нужно делать*) и составное именное (был испуган). Обстоятельства времени или места используются в каждом предложении.

В тексте Н.И. семь предложений, из них два простых. В предложениях часто используются обстоятельства времени и места, одно из обстоятельств выражено деепричастным оборотом. В предложениях частотны ряды однородных сказуемых (2–3), соединенных союзом *и* (знаки препинания расставлены правильно). Подлежащее может предшествовать сказуемому или следовать за ним. Одно из сложноподчиненных предложений разделено точкой на главную и придаточную части (перед союзным словом *где*). В другом подобном предложении, осложненном деепричастным оборотом, знаки расставлены правильно. В одном из сложноподчиненных предложений с придаточным времени (введено при помощи составного подчинительного союза перед тем как), одна из частей осложнена однородными членами; пунктуационных ошибок в предложении нет. В тексте Р.Д. три из шести предложений простые. Подлежащее идет первым, сразу за ним сказуемое (ср. синтаксис английского предложения). Сложные предложения состоят из двух частей, одна из которых может содержать ряд однородных сказуемых (от двух до четырех). Используется составное глагольное сказуемое (*пошел спать*). Причастные и деепричастные обороты не используются. Знаки препинания ставятся интонационно, их расстановка может совпадать с принятой, а может в ряде случаев и отличаться от нее.

И в сочинении А.В., и в сочинении Р.Д. первая буква в предложениях строчная.

В целом можно отметить, что ученики русской школы выходного дня умеют формулировать мысли, используя более сложные синтаксические конструкции. Пунктуация вызывает затруднение у всех участников эксперимента, но необходимо отметить, что эти затруднения разной сложности.

Образование и употребление грамматических форм

А.В. не допускает грамматических ошибок, все слова в его тексте согласованы в роде, числе, падеже.

У И.Ч. затруднения вызвало только образование формы творительного падежа: *завтрак с (чем?) чаём* (ср. *чаем*) и склонение числительных (*пять минут позже*).

У К.С. прилагательные согласованы с существительными в роде, числе и падеже (*громкого и недовольного будильника, мелкие и холодные капли, бабушкин завтрак*). Автор испытывает сложности при образовании форм местоимения *сам*.

Н.И. не допускает грамматических ошибок.

Р.Д. практически не допускает ошибок, кроме одного случая избыточного употребления предлога (*из-за шума от драки*).

Орфография и графика

Ученики русских школ, в том числе Н.И., допускают мало ошибок при списывании. Слова, в которых Р.Д. сделал ошибки (*в университетъе, зафтракать, принал* (принял), *рускова* (русского), *по ужынять, филм*), остальные дети написали верно.

Общая ошибка была допущена в слове «пошел»: *пошол*.

Дети допускают ошибки при правописании безударных окончаний прилагательных: *громкова* (К.С.), *рускова* (В.Х.). С трудом осваивают дефисные написания: *где то* (В.Х.), *кое как* (И.Ч.), *иза* (из-за), (В.Х.), *перед-тем* (Н.И.). Многие опираются на звучание, в результате чего допускают ошибки при правописании сочетаний «жи-ши» (А.В., В.Х.), особым образом записывают аффрикаты: *отчень* (А.В.), *подчти* (В.Х.), заменяют безударную е на и и *никогда* в значении 'некогда', в некоторых случаях а после мягкого на е (*чесов* – Р.Д.). Для В.Х. трудность представляет написание приставок: *збил, зжог, по_ужынал, по-смотрел*. Ошибка Р.Д. *сумашетных* (сумасшедших) говорит о том, что ученик не всегда опирается на морфемную структуру слова при письме.

К.С. чаще других детей использовал английские буквы вместо русских (у – ц, м – т), хотя подобные ошибки встречались и в речи остальных детей (кроме И.Ч.): г вместо г у Р.Д., в вместо б у А.В. (*древезжал*). Двое подростков использовали и вместо й.

Наибольшие затруднения были вызваны обозначением мягкости на письме в положении перед согласным, на конце слова, перед гласным: *будилник* (А.В.), *делат, тепер, испюган* (К.С.), *принал, алькаголиков, в университетъе, пути, филм* (Р.Д.).

Итак, подростки, посещающие русскую школу, способны создать более длинный текст, и хотя они тоже допускают ошибки, они лучше справляются

с простыми написаниями, умеют излагать свои мысли на русском языке, используют эпитеты, метафоры и другие тропы.

И. П. Лысакова

Санкт-Петербург, Россия

lip1010@yandex.ru

Теоретические основы воспитания культуры речевого общения детей в полиэтническом коллективе

Философия поликультурной Европы – все различны, все равны. Основной постулат этой философии – «жить вместе в равном достоинстве» (Белая книга 2008). Уважение достоинства другого человека связано с мироощущением толерантности, терпимости к «чужому», а следовательно, в поведенческом плане – с поиском компромисса и нерасположенностью к конфликту.

«Равное достоинство» требует использования достойных речевых формул во всех сферах общения. Как этому научить? Наша статья посвящена ответу на этот вопрос, который, на наш взгляд, непосредственно связан с внедрением экологически чистого русского слова в сознание детей. Рассмотрим один из путей такого «внедрения».

В условиях многонационального мегаполиса, каким является Петербург, необыкновенно важно воспитывать культуру речевого общения начиная с детского возраста. Особенно важно обращать на это внимание в детских образовательных учреждениях (детский сад, школа), в которых сегодня очень часто представлены полиэтнические коллективы. Общение детей, говорящих на русском языке с детства, с детьми мигрантов часто перемежается неправильными оборотами, свойственными речи детей-мигрантов, получающих образование на русском языке в соответствии с Законом о государственном языке Российской Федерации (Федеральный закон 2005).

Рассмотрим такие характеристики коммуникативного поведения, как вежливость и этикет. Мы приняли за основу формулировку понятия «вежливость» Н. И. Формановской, утверждающей, что «вежливость – форма проявления уважения к другому. Уважение предполагает признание достоинств личности» (Формановская 2002: 73).

Понятие «этикет» мы определяем вслед за «Словарем по этике» (1989) как «совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям».

Речевой этикет – это совокупность таких правил речевого поведения людей, которые определяются взаимоотношениями говорящих и отражающих вежливые отношения между участниками общения (Стернин 1996: 70). Изучение речевого этикета связано в первую очередь с вопросами

социальной дифференциации языка, которые требуют понимания влияния социальных факторов на речевые формулы поведения.

Коллектив кафедры межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена в 2006 году создал Центр языковой адаптации мигрантов, силами которого организуется обучение культуре русской речи детей в поликультурных классах Санкт-Петербурга на основе разработанных преподавателями учебных пособий «Мы говорим по-русски» (Мы говорим по-русски 2007), «Русский букварь для мигрантов» (Русский букварь для мигрантов 2010) и «Азбука вежливости» (Лысакова и др. 2013).

Для воспроизводства норм русского речевого этикета преподаватели кафедры межкультурной коммуникации решили создать такие учебные пособия по русскому языку, которые бы закладывали основы русской культуры в общении детей как в школе, так и на улице. Это «Азбука вежливости», «Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга» (Русский язык как инструмент... 2012), «Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком» (Практическая стилистика... 2007). Эти пособия опираются на опыт формирования культуры толерантного общения в мире и в Санкт-Петербурге. Так как базовая сема толерантного дискурса – *множественность*, которая в речевой коммуникации представлена вариативностью языковых форм, то в научном отношении наши пособия опираются на достижения функциональной стилистики и социолингвистики. Наиболее точным инструментарием по созданию методики грамотного обучения речевым нормам сегодня располагает социальная лингвистика, которая изучает речевые варианты в зависимости от социального статуса и социальной роли участников общения.

Как надо вежливо поздороваться с родителями и с учителем, с ровесниками и с людьми пожилого возраста (*привет, здравствуй, здравствуйте*), как попрощаться (*пока, до свидания, до встречи*), как выбрать вариант обращения: по имени и отчеству (*Нина Петровна*), с уменьшительным суффиксом (*Вовка*) или с ласкательным (*Вовочка*)? Эти и многие другие упражнения преподаватели выполняют с мигрантами и их детьми на уроках русского языка. С нашей точки зрения, именно в этих упражнениях закладываются основы неприятия неточного и невежливого русского слова.

Новая политическая ситуация в России повлияла на содержание учебных материалов и на методику обучения русскому языку как иностранному. Открытость российского общества способствует сегодня более широкому обмену опытом преподавания неродных языков с коллегами из стран Западной Европы и США. Этот опыт обогащает методику преподавания русского языка как иностранного, потому что в западных странах коммуникация на нескольких языках давно стала нормой повседневной жизни. Однако роль стилистики в процессе обучения языку, на наш взгляд, еще недостаточно учитывается отечественными методистами.

Теоретической основой для включения стилистики в структуру учебных материалов на всех этапах обучения неродному языку должно быть, по нашему мнению, содержание понятия «владение языком». В этом понятии Л. П. Крысин выделяет четыре уровня: собственно лингвистический, национально-культурный, энциклопедический, ситуативный (Крысин 1989: 125–133). Непосредственное отношение к стилистике имеет ситуативный уровень, который синтезирует умения первых трех уровней и позволяет применить полученные знания в определенной ситуации. Так как ситуация общения представляет собой многокомпонентное образование (говорящий и его социальная роль; слушающий и его социальная роль; отношения между говорящими и тональность их общения: официальная – нейтральная – дружеская; цель, способ и место общения), ситуативные переменные требуют использования различных языковых средств при разных коммуникативных обстоятельствах (Крысин 1989: 130).

На важность ситуативных компонентов при овладении языком обращали внимание многие исследователи. Так, Д. Хаймс, вводя понятие «коммуникативная компетенция» писал, что ребенок овладевает словом и грамматикой не в абстрактной форме, а в определенных условиях, обусловленных местом, целью высказывания и отношениями говорящих (Hymes 1970: 102). Л. В. Щерба неоднократно отмечал, что «живой» язык включает варианты произношения и употребления слов, отражающие социальную дифференциацию речевой деятельности (Щерба 1974: 26–29). Ребенок, обучаясь родному языку, различает интонацию и речевые формулы, с которыми к нему обращаются мать, отец, бабушка и одновременно с новой номинацией воспринимает информацию о характере родных, о степени их любви к нему, об их отношениях друг к другу. К сожалению, многомерность этой информации не всегда учитывается при обучении неродному языку.

Почему стилистическая информация имеет серьезное методическое значение в преподавании русского языка как иностранного? Прежде всего, потому, что именно стилистическая информация содержит сведения о принадлежности субъекта речи к определенной социальной группе, о возрасте человека, об отношениях между говорящими, о культуре говорящего и о его социальной роли (Долинин 1987: 130). Это те самые сведения, которые формируют коммуникативную компетенцию. Поэтому уже на первых уроках русского языка как иностранного, научив официальной форме обращения к учителю (*Галина Ивановна*), мы должны не только дать еще один вариант этого имени (*Галя*), но и отметить иную его стилистическую принадлежность, рассказать о различии коммуникативных ситуаций, в которых используются первый и второй варианты. Точно так же мы должны поступить и тогда, когда здороваемся со студентами (*Здравствуйте!*, *Добрый день* – это формы нейтральные, пригодные для любой ситуации; *Привет!* – фамильярная форма, употребляется при встрече хорошо знакомых людей, ровесников, находящихся в одном социальном статусе).

Обучение стилистическим вариантам уже на начальном этапе преподавания неродного языка имеет большое психологическое значение, так как помогает усваивать ситуативные «приращения смысла» вместе с выбором того или иного варианта (Долинин 1987: 65).

Традицией российской методики обучения русскому языку как иностранному является система аспектного обучения: «стилистика» выделяется из общего предмета «развития речи» наряду с «разговорной практикой», «грамматикой», «фонетикой», «литературой». Содержанием «разговорной практики» (собственно «развитие речи») как самостоятельного аспекта является обучение тематической лексике («Знакомство», «Семья», «Человек», «Город», «Транспорт» и т. д.), направленное на усвоение новых слов, детерминирующих различные денотаты. Содержанием занятий по стилистике является обучение пониманию коннотаций – дополнительных созначений, которые отражаются в различных функциональных стилях (ср. нейтральное *глаза*, обидное *глядки*, возвышенное книжное *очи*).

При обучении русскому языку вне языковой среды преподаватель (отчасти из-за отсутствия компетенции в вопросах стилистики) обычно дает только нейтральные варианты русских слов и конструкций. Мы рекомендуем в зарубежных школах и вузах шире использовать на занятиях неадаптированные мини-тексты уже в первые дни обучения. Русские пословицы и скороговорки обладают великолепными дидактическими свойствами. Ритмика, сочетания труднопроизносимых звуков, страноведческие детали – все это составляет такой комплекс особенностей русского звучащего текста, который несравним по дидактической ценности ни с одним искусственным упражнением.

Большое познавательное значение имеют и тексты детских сказок, особенно тогда, когда они имеют аналоги с зарубежными. Например, в сказке «Три медведя» студенты сразу узнают знакомых персонажей, но их имена (*Михаил Иванович, Настасья Петровна, Мишутка*) и обилие вариантов этих имен, не имеющих перевода, адекватно передающего эмоциональные оттенки (*Михайло Иваныч, Мишенька*), непривычно для иностранца и характеризуют на эмоциональном уровне таинства русской души едва ли не ярче, чем философская лекция об особенностях русского менталитета. В русских семьях есть огромный спектр суффиксальных образований для разных эмоциональных оттенков имени. Игра этими оттенками создает душевную ауру семьи и является сигналом близости или отчуждения в отношениях между людьми и маркирует стиль общения, особенности коммуникативного поля, настроения адресанта (ср. *Танюша и Танька, Татьяна и Тата, Танечка и Танюха*). Обучение выбору номинации в обращении к адресату имеет существенное значение для формирования толерантного акта общения как в семье, так и в деловой обстановке и, бесспорно, с нашей точки зрения, способствует формированию чуткого отношения к обертонам значения русского слова.

К сожалению, учебники по русскому языку как иностранному, изданные в России, редко включают стилистический компонент в материал уроков. В то же время нам известны некоторые зарубежные учебники, в которых не только есть речевые варианты с пометами «формальное», «неформальное», но и варианты с пометами «женское» (так скажут женщины), «мужское» (так скажут мужчины). Думается, у таких моделей учебников есть большое будущее.

Литература

Белая книга Совета Европы, 2008. Код доступа: [http://www.pdps.lv/_private/projekt_uch/text/pro53.htm].

Долнин К. А. Стилистика французского языка. М., 1987.

Крысин Л. П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. С.125–133.

Лысакова И. П., Железнякова Е. А., Пашукевич Ю.С. Азбука вежливости: учебное пособие для детей, начинающих осваивать русский язык / Под ред. И. П. Лысаковой. М., 2013.

Мы говорим по-русски / Под ред. И. П. Лысаковой. СПб., 2007.

Практическая стилистика русского языка для учащихся с неродным русским языком / Под ред. проф. И.П.Лысаковой. М., 2007.

Русский букварь для мигрантов. Учебно-методический комплекс / Под ред. И. П. Лысаковой. М., 2011.

Русский язык как инструмент создания толерантной среды в поликультурной школе Санкт-Петербурга. СПб., 2012.

Словарь по этике. М., 1989.

Формановская Н.И. Культура общения и речевой этикет. М., 2002.

Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

Hymes D. The Ethnography of Speaking // Readings in the Sociology of Language, The Hague, Paris, 1970.

А.-М. Ю. Николаева

Москва, Россия

maria@englishnursery.ru

Онтолингвистический подход как основа организации билингвальной образовательной среды дошкольного учреждения

В детском возрасте открываются уникальные возможности для проникновения в природу речезыковой способности. В этой связи представляется уникальным опыт создания билингвальной

образовательно-воспитательной среды для дошкольников, поскольку эффективность обучения и развития детей определяется не только качеством ее предметно-пространственного и программного компонентов, но и онтолингвистическим подходом к ее организации (термин Е. А. Хамраевой). Речевое развитие может быть успешным только при условии наличия общения, которое должно быть естественным, обладать когнитивным потенциалом, быть мотивирующим, а значит, отвечать интересам и потребностям ребенка.

Онтолингвистический аспект формирования билингвальной образовательной среды предполагает создание условий обучения иностранному языку, учитывающих закономерности формирования речевой деятельности в онтогенезе. Речь возникает как потребность в выражении мысли и получении речевой информации, а мотивом этой деятельности является коммуникативно-познавательный аспект жизни ребенка (Леонтьев 1974). Воспроизведение естественных условий освоения языка ребенком реализуется посредством метода погружения в языковую среду. Оно позволяет обеспечить введение речевого материала в естественных для ребенка игровых и бытовых условиях, а также в моделируемых педагогом учебных ситуациях. Речь рассматривается не только как предмет обучения, но и как средство познания окружающего мира и предметной деятельности.

Естественность условий, согласно Bernd Kielhöfer и Sylvie Jonekeit (2002), обеспечивают следующие принципы: функциональное использование языка (язык обеспечивает совместную деятельность ребенка и воспитателя); разделение языков (все участники образовательно-воспитательного процесса соотносят воспитателя с языком, на котором он говорит); эмоциональное и языковое внимание к ребенку (регулярная эмоциональная и языковая рефлексия); положительная языковая установка (позитивный фон использования языка является мотивирующим фактором). На последнем условии сделала акцент и Е. Ю. Протасова. (Протасова 2011: 87).

В 2004 году в Москве была создана экспериментальная система развития и обучения детей сразу на двух языках (English Nursery & Primary School – ENS), в которой нашли отражение указанные принципы: учебный процесс обеспечен билингвальным образовательным контентом, т. е. содержание образования представлено программой, реализуемой на двух языках; для обучения на каждом из языков сформирована своя языковая педагогическая развивающая среда; большое внимание уделяется мотивации ребенка к использованию языка, что стимулирует его речевую деятельность и развитие когнитивного потенциала; учтены психологические особенности процесса освоения детьми языков; используются методы и средства обучения ребенка, соответствующие специфике и задачам обучения.

Приобщение к культуре изучаемого языка возможно лишь при условии участия в образовательном процессе педагогов-носителей языка, формирующих социокультурное содержание образовательной среды. Они обеспечивают трансляцию опыта, знаний, ценностных ориентиров. В задачи

педагогов входит стимулирование ребенка к участию в общении с применением игровых, коммуникативных, эмоциональных средств. Позитивная атмосфера является важным условием создания эффективного обучающего и развивающего пространства и эффективной социализации ребенка.

Билингвальная образовательная среда позволяет полноценно реализовать не только лингвистическое содержание программы обучения, но и ее когнитивный потенциал. Известно, что именно языковое развитие оказывает особое воздействие на процессы познания, способствуя успехам ребенка в его когнитивной деятельности (Woumans 2015: 47). Об эффективности применения онтолингвистического подхода в формировании билингвальной образовательной среды могут свидетельствовать результаты диагностики детей по уровню их речевого и когнитивного развития.

В эксперименте участвовали две группы детей – экспериментальная и контрольная (82 и 64 человек). Развитие детей из экспериментальной группы проходило в условиях погружения в билингвальную образовательную среду по программе с двуязычным контентом. Дети контрольной группы занимались по стандартной программе, занятия иностранным языком проходили 3 раза неделю по 1 часу. Возможность влияния на результаты диагностик социального фактора исключена, поскольку участники эксперимента относились к одному социальному кругу и обучались в одинаковых материально-технических условиях, отбирались посредством психолого-педагогической диагностики на предмет отсутствия особенностей развития, препятствующих освоению программ.

Дети обеих групп были продиагностированы на начало освоения программы и в возрасте 5–6 лет с целью определения изменения уровня сформированности коммуникативных и когнитивных способностей. Нами были разработаны и адаптированы диагностические материалы, в которых можно выделить два блока

Первый блок – блок оценки развития когнитивных показателей – включает исследование внимания, восприятия, мышления, памяти, сенсорного развития, моторики и позволяет провести комплексную диагностику динамики развития когнитивных способностей ребенка.

Исследование когнитивных способностей показывает, что на момент проведения первичной диагностики уровень развития внимания, восприятия, мышления, памяти до эксперимента находится в пределах возрастной нормы. Итоговая диагностика позволила утверждать, что, несмотря на качественный прирост показателей в обеих группах, у детей из экспериментальной группы показатели развития когнитивных способностей оказались выше: внимание: 52–57%, восприятие: 48–50%, мышление: 42–53%, память: 20–28%.

Проведенное исследование позволяет подтвердить тот факт, что формирование у ребенка билингвизма сопровождается качественным развитием коммуникативных способностей и когнитивной сферы (Bialystok 2001),

поскольку язык является одним из определяющих факторов организации мышления.

Второй блок – блок оценки уровня сформированности коммуникативных умений. Диагностика коммуникативных способностей детей 5–6 лет, осваивающих язык методом погружения в языковую среду, предусматривает анализ выполнения стандартизированных требований к уровню речевого общения детей данного возраста, которые применимы к детям-носителям языка: владение языковым и речевым материалом, необходимым для устного общения в рамках заданной темы и ситуации; построение связных, логичных текстов разной коммуникативной направленности (описания, повествования, рассуждения); адекватное речевое поведение при решении коммуникативных задач в конкретной жизненной ситуации. Дети из экспериментальной группы легко включаются в иноязычное общение, способны поддержать диалог, хорошо справляются с задачей построения развернутого монологического высказывания и с задачами аудирования.

Диагностика коммуникативных способностей детей 6–7 лет, осваивающих язык методом погружения в языковую среду, предусматривает выполнение стандартизированных требований к детям данного возраста на уровне речевого общения, которые применимы к детям - носителям языка: владение языковым и речевым материалом, необходимым для устного общения в рамках заданной темы и ситуации; построение связных, логичных текстов разной коммуникативной направленности (описания, повествования, рассуждения); адекватное речевое поведение при решении коммуникативных задач в конкретной жизненной ситуации.

Формы проверки сформированности коммуникативных навыков на английском языке предполагают проверку умения включаться в общение и поддерживать диалог. Материалом для контроля служила картинка с изображением игрушек. Ученик слушал реплику экспериментатора о любимых игрушках и отвечал на вопрос. Правильно сформулированный ответ на каждую реплику оценивается в 1 балл (низкий уровень), за три ответа ученику начислялось 3 балла (высокий уровень). Дети ЭГ показали качественно более высокий уровень владения диалогической речью (см. Таблица 1).

Для того чтобы проверить способность детей строить монологическое высказывание, предъявлялась серия ситуативных картинок, на основе которой они составляли рассказ и объясняли выбор последовательности картинок. Время подготовки рассказа – 4 минуты, предъявления – 3 минуты. Правильно составленный рассказ оценивается в 3 балла, баллы снимаются за некорректную последовательность изложения, несвязность рассказа, языковые ошибки (см. таблицу 1).

Материалом для проверки навыков аудирования была серия картинок к рассказу «The lion and the mouse» и сам рассказ (объем 200 знаков, количество незнакомых слов до 10%). Текст зачитывался дважды. Ребенок должен

был выбрать правильную последовательность картинок в соответствии с сюжетом, сформулировать ответы на вопросы, в том числе нравственного содержания. Три балла (высокий уровень) начислялось за выполнения задания без ошибки, баллы снимались за содержательные и языковые ошибки (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Уровень сформированности речевых и коммуникативных навыков

Этапы	Группа	Уровень		
		Низкий 1	Средний 2	Высокий 3
		%	%	%
Диалогическая речь				
Промежуточный	ЭГ	4	32	64
Итоговый		0	16	84
Промежуточный	КГ	72	20	8
Итоговый		53	39	8
Монологическая речь				
Промежуточный	ЭГ	8	28	64
Итоговый		0	20	80
Промежуточный	КГ	80	20	0
Итоговый		72	24	4
Аудирование				
Промежуточный	ЭГ	4	37	59
Итоговый		0	11	89
Промежуточный	КГ	84	16	0
Итоговый		72	28	0

Эксперимент позволил выявить зависимость показателей от типа осваиваемой программы. Показатели диагностики детей-билингвов, осваивающих программу на двух языках, выше, чем детей, обучающихся только на русском языке с занятиями английским языком 2 раза в неделю. Для первых характерны: быстрое включение в коммуникацию, переключение с языка на язык, развернутые ответы. Дети дают пояснения, рассуждают. При наличии новой лексики (задание № 3) включается языковая интуиция, ответы детей носят эмоциональный, вовлеченный характер. Дети контрольной группы используют в ответах простое выражение. Новая лексика часто является препятствием для выполнения задания.

Онтолингвистический подход как основа организации билингвальной образовательной среды дошкольного учреждения, по мнению

Е.А. Хамраевой (Хамраева 2015), позволяет воссоздать условия онтогенеза речи, что позитивно сказывается не только на качестве владения языком, но и на развитии когнитивной и общей интеллектуальной сферы ребенка.
.....

Литература

Леонтьев А. А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. С. 21–28.

Протасова Е. Ю. Модели языкового образования в Финляндии // Мир культур и культура мира: сб. материалов третьей Всероссийской науч.-практ. конф. «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». М., 2011. С. 87–88.

Хамраева Е. А. Обучение русскому языку детей-билингвов: онтолингвистический аспект // Русский язык и Литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ. Т 10. СПб., 2015. С.1060–1066.

Bialystok E. Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition. Cambridge University Press. 2001.

Kielhöfer B., Jonekeit S. Zweisprachige Kindererziehung. Stauffenburg, 2002.

3. В. Остапова

Сыктывкар, Республика Коми, РФ

dzoljuk@gmail.com

Лингвистические основы методики развития родной речи коми детей дошкольного возраста

Методика обучения языку должна строиться на основе глубокого понимания законов языка, его особенностей. Анализ языковой системы позволяет уточнить содержание учебного материала и методические подходы к изучению языка, а также определить навыки и умения, которые следует формировать и развивать в процессе обучения. При построении методической системы развития речи лингвистический компонент традиционно считается ведущим.

Изучением особенностей коми-зырянского языка, описанием его системы занимались такие видные лингвисты XIX века, как Ф. И. Видеман, А. М. Шёгрэн, М. А. Кастрен, Х. К. Гобеленц, И. А. Куратов, Г. С. Лыткин, А. С. Сидоров, В. И. Лыткин, Н. Н. Сельков, Б. А. Серебренников, М. А. Сахарова, Н. А. Колегова, Е. С. Гуляев, А. И. Подорова, В. А. Сорвачева, Г. Г. Бараксанов, А. И. Туркин. На современном этапе коми язык всесторонне изучается Е. А. Игушевым, А. Н. Ракиным, Е. А. Цыпановым, В. М. Лудыковой, А. Н. Кармановой, Л. М. Безносиковой, Г. В. Федюновой, Т. И. Прокушевой, Н. Д. Мановой и другими. Но, к сожалению, на материале коми языка не проведено ни одного исследования по выявлению закономерностей усвоения

родного языка, не считая некоторых попыток, сделанных автором этой статьи (Остапова, 2012). На сегодняшний день схема развития речи коми ребенка выстраивается на материале результатов исследований речи русских детей, большинство из которых обобщены лабораторией детской речи под руководством С. Н. Цейтлин. Несмотря на то, что различие в структуре и содержании русского и коми языков разительно, процесс усвоения ребенком родной речи идет по общим законам. С. Н. Цейтлин подчеркивает, что «чем меньше возраст ребенка, тем больше совпадений между языковыми системами детей, осваивающими разные языки». По ее мнению, можно говорить об универсальной грамматике, которую усваивают дети, говорящие на разных языках (Цейтлин 2013).

Работа по развитию речи на языке коми детей старшего дошкольного возраста проходит в определенной последовательности и состоит из нескольких этапов. Несмотря на то, что на каждом занятии предусматривается комплексное решение речевых задач, на 1-м этапе преобладают задания на развитие лексической стороны речи, на 2-м – грамматической, на 3-м этапе предлагаются задания на построение связных высказываний. Важным, по мнению О. С. Ушаковой, является рассмотрение «речевого развития как взаимодействия педагога и ребенка, овладевающего родным языком» (Ушакова 2001: 68). Исследования Е. Ю. Протасовой и Н. М. Родиной показывают важность деятельностного подхода к организации языковых занятий (Протасова, Родина, 2011).

При организации работы по развитию речи на коми языке предлагается соблюдать некоторую последовательность, при которой одна из речевых задач является ведущей. Первый этап работы направлен на обогащение и активизацию словарного запаса детей, так как именно слово оказывается тем строительным материалом, с помощью которого человек осуществляет коммуникативную функцию. При объяснении значения нового слова могут быть использованы следующие приемы работы: наглядные – показ соответствующих предметов, их действий и признаков, наблюдение за ними во время экскурсий; словесные – включение слова в доступный детям контекст, подбор родственного слова (*вӧралысь* – *вӧр*, *вӧрса* ‘лесник – лес, лесной’), подбор синонимов (*жугыль* – *гажтом*, *буکش* ‘хмурый’), разложение общего понятия на частные (*вогӧрса кад* – *тулыс*, *гожӧм*, *ар*, *тӧв* ‘времена года – весна, лето, осень, зима’), объяснение значения слова (*тюрӧбӧн киссьӧ* – *ӧдйӧ киссьӧ*, *а оз войтав* ‘струей льется – быстро льется, а не капает’). Большое место в словарной работе должно быть отведено подбору антонимов и синонимов, которые придают речи особую выразительность, точность. В этих целях можно использовать следующие задания: подбор синонимов (антонимов) к изолированным словам, словосочетаниям; нахождение их в предложениях, рассказах; выбор наиболее подходящего слова из синонимического ряда (*ывлаын тулыс*, *енэжыс сэзь*, *шондыс яръягыд* – *кутиӧм ывлаыс? гажга*, *бур*, *шоньд* ‘на улице весна, небо ясное, ярко светит солнце

– какая погода? радостная, теплая, хорошая’). Работа над лексикой может проводиться в форме дидактических игр, например: *Висьтав кутшюм?* «Скажи какой?», *Пос вуджюм* «Переход по мосту» (на активизацию прилагательных); *Висьтав мюдарю* «Скажи наоборот» (на подбор антонимов); *Рюдтам-гюнитам* «Прыгаем-скачем» (на употребление в речи изображительных глаголов); *Тюдмав, мый овлю* «Отгадай, что бывает» (подбор существительных по заданному признаку); *Кодю кыдзи горзю?* «Кто как подает голос?» (на активизацию глаголов, обозначающих звуки, издаваемые животными); *Висьтав мюд ногюн* «Скажи по-другому» (на подбор синонимов); *Мый вючю?* «Что делает?» (активизация глаголов, обозначающих природные явления); *Корсь колана кывъяс* «Найди нужные слова», *Мюдлапюлю тшакла* «На другой берег за грибами», *Вижъюр* «Одуванчик», *Кутшюм лымйыс?* «Какой снег?», «Радио», *Руйлюн нюдкывъяс* «Загадки Руя», *Вюрсалюн нюдкывъяс* «Загадки Лесовичка» и др.

Для формирования у детей словообразовательных и формообразовательных процессов целесообразно использовать следующие задания: номинация действующих лиц (*Кыдзи позью шуны мортюс, кодю велюдбю? кодю вузасю?* *кодю бурдюдбю?* «Как можно назвать человека, который учит? который продает? который лечит?»); задания на подбор слов по аналогии (*Канюлюн – канъпян, а понлон?* «У кошки – котята, а у собаки?»), образование от заданных слов родственных им, но относящихся к другим частям речи (*Вюр – вюрса – вюралысь – вюраин* «Лес – лесной – лесник – лесистый»).

Достаточно быстро дети усваивают сравнения, которые часто встречаются в художественных текстах. Работа над ними должна осуществляться систематически на основе специально отобранных произведений. Например, дети находят в текстах предложения, в которых явления природы олицетворяются: солнце ласково, как мама; береза стройная, как девушка; речка быстрая, как соболю и др.

Дети должны овладеть богатым словарным запасом, а также умением связывать слова в соответствии с законами грамматики коми языка. Необходимо стремиться к тому, чтобы каждое из усвоенных словосочетаний включалось детьми в предложения. При этом важна специальная тренировка по правильному построению различных словосочетаний, употреблению в них форм существительных, прилагательных и глаголов.

Второй этап нацелен на овладение умением строить разные типы простых и сложных предложений с наиболее употребительными союзами: *но, а, мый* ‘что’, *кодю* ‘который’, *сы вюсна, мый* ‘потому, что’, *кытчю* ‘куда’ и т. д.

Предложение – основная единица речи, поэтому работа над ним является одной из важных задач. Научить детей правильно строить предложения, точно выражать свою мысль – значит сформировать умение пользоваться речью как средством общения, помочь овладеть конечной целью речевого развития – связной речью. Для отработки

лексико-грамматического оформления предложений с детьми старшего дошкольного возраста следует проводить упражнения по образцу, конструктивные и творческие упражнения. Упражнения по образцу предполагают составление предложений, аналогичных по структуре данному, но с заменой некоторых слов. Этот вид работы используется в дидактических играх, когда детям приходится поочередно отвечать на один и тот же вопрос. Например, в игре «Если бы я был художником», дети заканчивают начатое воспитателем предложение, которое вошло в название игры: «...я бы нарисовал красивый лес», «...я бы нарисовал, как мы играем» и т. д. Отработка предложений по аналогии проводится также при придумывании загадок. Первоначально воспитатель дает ее образец, например, «Колючий, но не елка. Зеленый, но не огурец. Что это?» Дети по образцу придумывают свои загадки. К упражнениям этого вида можно отнести также заучивание наизусть стихотворных текстов, в которых более ярко выделяются конструкции, отрабатываемые на занятии. Например, для отработки побудительных предложений можно использовать фольклорное произведение *Кокё, кокё, котёрт* (Ножки, ножки, бегите), вопросительное предложение может отрабатываться при заучивании потешки *Руй, Руй* и т. д.

К группе конструктивных упражнений можно отнести следующие: восстановление деформированного предложения, в котором слова могут быть даны в начальной форме (шонді (солнце), югзьодны (светить), еняж (небо), ярьюгыда (ярко)) или в нужной грамматической форме (челядь (дети), бать-мамлы (родителям), град выв пуктас (урожай), град выльысь (с огорода), идравны (убирать), отсалёны (помогают)); ступенчатое распространение предложения, когда составленное по картине предложение постепенно распространяется каждым ребенком (Стоит дерево. Высокое дерево стоит. Высокое зеленое дерево стоит возле дома.); соединение двух простых предложений в одно сложное или простое с однородными членами.

Третий этап работы направлен на сообщение элементарных знаний о теме высказывания, что способствует формированию смысловой цельности высказываний. Детям сообщают, что тема – это то, о чем повествуется в рассказе, стихотворении; это то, что можно нарисовать. Проводятся следующие виды работ: чтение нескольких литературных произведений на одну тему и придумывание им четкого названия; чтение произведений на разные темы и придумывание названий к ним; чтение двух произведений и анализ их названий (когда содержание одного соответствует названию, а другого – нет); сравнение близких тем и указание различий, например: «В летнем лесу», «Богатства нашего леса», «Поход в лес»; разделение большой темы на более конкретные, например: «Весной» – «Первые весенние деньки», «Ледоход», «Весенние ручьи», «Весной возле дома»; выбор наиболее подходящего названия к предложенному произведению.

При создании научно обоснованной и практикоориентированной системы обучения родному языку в условиях коми детского сада учитывалась современная концепция развития речи на родном языке, которая основывается на положении о том, что связная речь является не только конечной целью, но и основным средством обучения детей дошкольного возраста. При определении методической системы исходили из того, что только специально организованный процесс обучения родному языку гарантирует успех в речевом развитии детей, помогает раскрыть заложенный в них природой дар слова. В основе всей системы обучения лежит комплексный подход, который заключается в том, что на одном занятии решаются одновременно разные речевые задачи.

Важным является правильное определение форм организации занятий – в соответствии с интересами и возможностями детей. Значимым при организации речевых занятий является формирование пробуждение интереса к национальной культуре, что может быть достигнуто через ознакомление с лучшими образцами коми фольклора, произведениями художественной литературы; через включение в содержание занятий тем этнографического и краеведческого характера.

В целенаправленной работе по развитию речи детей дошкольного возраста можно выделить два направления: доступное приобщение к коми языку как к сложной системе, состоящей из относительно автономных областей (фонетики, лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса), и работу над связной речью. Элементарное осознание детьми языковой действительности проявляется в осмысленном владении ими всем богатством лексических средств коми языка, в правильном употреблении грамматических форм и синтаксических конструкций, в эмоциональности и выразительности речи при создании самостоятельного высказывания. Реализация этой задачи должна осуществляться как на специальных речевых занятиях, так и в повседневной жизни в виде дидактических игр, заданий и упражнений. Значительное место в методике по развитию связной речи должна занимать работа над логикой высказывания, а также организацией его языковой основы, которая в последующем обеспечит появление в речи детей таких характерных признаков связного текста, как смысловая цельность и грамматическая связность.

Литература

Остапова З.В. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста в коми детском саду. Сыктывкар, 2012.

Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Многоязычие в детском возрасте. СПб., 2011.

Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2001.

Цейтлин С.Н. Лингвистические этюды. СПб., 2013.

Е. В. Павлова

Москва, Россия

pavlova@englishnursery.ru

Специфика системы управления билингвальным образовательным процессом

«Центр развития ребенка – детский сад с углубленным изучением английского языка» ставит задачу обучения ребенка дошкольного возраста английскому языку методом погружения в языковую среду. В процессе работы стало очевидным, что классическая структура управления образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении является неэффективной применительно к реализации билингвальной программы, предполагающей привлечение педагогов-носителей языка, планирование и ведение образовательной деятельности на двух языках.

В основе билингвального образовательного процесса лежит принцип использования двух языков в процессе обучения и развития. Программа представлена содержанием, реализуемым штатом русских и британских воспитателей и преподавателей. Метод погружения в языковую среду диктует соблюдение принципа чистоты языковой среды (Николаева 2017: 19). Формирование математических представлений, освоение окружающего мира, знакомство с книгой, усвоение культурных образцов происходит на двух языках. Если две программы реализуются изолированно, это может привести к несоблюдению единства методических подходов; к расхождению содержания образования (для ребенка это выливается в двойную нагрузку).

Стало очевидным, что образовательный процесс необходимо обеспечить структурой, включающей двух методистов и координатора, с целью обеспечить интеграцию языка и содержания обучения; гарантировать качественное освоение программы детьми; снизить нагрузку на детей за счет выработки единого тематического планирования; обеспечить профилактику нежелательной межъязыковой интерференции и управляемое формирование билингвизма; создать условия для взаимодействия педагогов, обеспечить совместную деятельность по реализации детских творческих проектов на двух языках; обеспечить соблюдение требований образовательных стандартов.

К классическим обязанностям методистов добавляется обеспечение взаимодействия педагогов в процессе реализации единой билингвальной программы; координация разработки программ с учетом билингвальной специфики образовательного учреждения, реализация интегрированных проектов. В обязанности координатора входит создание единого календарно-тематического планирования; обеспечение условий для реализации билингвальных проектов; координация деятельности методистов;

координация разработки единого документационного обеспечения образовательного процесса; ознакомление методиста британской программы с нормами работы российских школ; обеспечение разработки, оформления и публикации методических разработок по билингвальной программе и др.

Предлагаемая структура предполагает, с одной стороны, сохранение самостоятельности работы структурных подразделений, возглавляемых методистами, с другой, обеспечивает интеграцию программного материала и реализацию единой билингвальной программы. Автономность методических объединений позволяет обеспечить разработку системы оценки качественных показателей ее освоения по языковым направлениям, а совместная работа стимулирует педагогический поиск, реализацию интегрированных проектов, разработку инновационных технологий.

В «Центре развития ребенка – детский сад с углубленным изучением английского языка» создана билингвальная образовательная среда. Нашим коллективом разработана билингвальная программа развития ребенка дошкольного возраста. Англоязычный компонент реализуется педагогами-носителями языка. Содержание образовательных областей развития ребенка (социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие) представлено на двух языках.

В процессе выработки решений по вопросам организации и реализации образовательного процесса на русском и английском языках была разработана универсальная дидактическая модель билингвального дошкольного образования (рис. 1). Она позволяет организовать реализацию содержания программы и материала одноименной тематики параллельно на двух языках, реализует принципы поликультурного образования, но при этом способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания; осуществляется в форме пластообразной интеграции (наслоение пластов различных видов деятельности, содержание которых пронизано одной целью и темой), которая предполагает оптимальное соотношение тематических и языковых знаний.

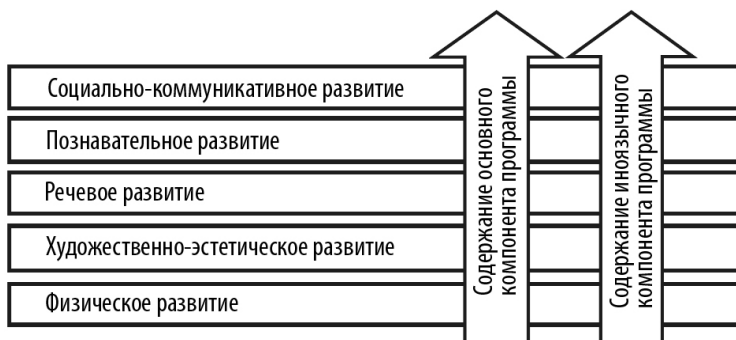


Рисунок 1. Универсальная модель билингвальной программы (автор Л. Ю. Давыдова)

Суть интегративного подхода заключается в установлении связей и отношений между разделенными компонентами программного содержания с целью обеспечения целостности познавательного процесса на основе подкрепления фактами из различных областей знаний. Универсальная дидактическая модель построения программы позволяет воссоединить необходимые для формирования образовательного процесса элементы как по вертикали (межпредметные связи), так и по горизонтали (внутрипредметные связи, связи между двумя языковыми системами). Такой подход обеспечивает системность и целостность образовательного процесса. Рассмотрим виды интеграции, которые обеспечиваются реализацией модели:

- методическая интеграция предполагает применение во взаимосвязи различных методов, приемов, средств воспитания и образования и позволяет коррелировать их;
- деятельностная интеграция представляет собой синтез различных видов и форм детской деятельности, в том числе культурных практик;
- пластообразная интеграция заключается в ярусном расположении пластов разнообразных видов деятельности, содержание которых пронизано одним замыслом;
- внутривидовая интеграция предполагает наличие одного вида деятельности в содержании нескольких образовательных областей;
- внутрипредметная интеграция – интеграция различных видов и форм активности ребенка, в том числе культурных практик, в рамках одной образовательной области – предполагает концентричное построение содержания, что постепенно расширяет познавательные возможности детей;
- межвидовая интеграция предусматривает взаимосвязь некоторых видов и форм активности в нескольких образовательных областях;
- межпредметная интеграция осуществляется в процессе взаимодействия различных видов деятельности, проходящих «насквозь» все направления развития детей и образовательные области, реализуя системную и целостную интеграцию;
- интеграция двух различных языковых систем в контексте билингвальной программы рассматривается как взаимодействие всех видов детской деятельности и образовательных областей параллельно на двух языках, и наоборот, два языка выступают как универсальные средства сквозных механизмов освоения всех образовательных областей в различных видах деятельности.

Такая структура отвечает ряду критериев билингвального образования и отличает его от языкового. Так, по критерию использования иностранного языка в процессе обучения в билингвальном образовании иностранный язык используется как средство обучения. Для билингвального образования характерна интеграция языка и обучения.

Принципиально важными с точки зрения билингвального развития ребенка возможностями выработанной системы управления

образовательным процессом является создание условий для позитивной самоидентификации ребенка-билингва (Хамраева 2015).

Литература

Николаева А-М. Ю. Формирование билингвизма у детей на начальном этапе обучения иностранным языкам: практика создания языковой обучающей развивающей среды в условиях дошкольного образовательного учреждения // Школа Л.С. Выготского: материалы II Международной науч.-практической конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвященной 90-летию со дня рождения Л.А. Венгера. (7–8 декабря 2015 года). Казань, 2015. С. 214–220.

Хамраева Е. А. Русский язык для детей-билингвов: Теория и практика. М., 2015.

Е. А. Степанова

Москва, Россия

e.safonova@englishnursery.ru

Особенности речевого развития детей-билингвов: к вопросу классификации

Множество современных исследований посвящено изучению формирования билингвизма в детстве, что продиктовано как интересом к процессу речевого развития ребенка, так и тенденцией к раннему обучению языкам. В данной статье отражены результаты исследования специфики речевого развития детей-билингвов дошкольного возраста, изучающих английский язык методом погружения в языковую среду. У детей, о которых речь пойдет ниже, не было выявлено первичного речевого недоразвития (т. е. общего недоразвития речи – ОНР).

Билингвы нуждаются не в коррекции речи, а в ее развитии, в обучении и воспитании речевых навыков, то есть в обучении языку большинства. Работа с детьми, попадающими в дошкольные учреждения, где созданы условия билингвальной языковой среды, начинается с входной логопедической диагностики, задача которой – убедиться в отсутствии у детей, которым предстоит погружение в иноязычную среду, тяжелых речевых нарушений и их предпосылок. В дальнейшем именно логопеды занимаются сопровождением ребенка-билингва в процессе освоения им двух языков.

Имеющаяся на сегодняшний день психолого-педагогическая классификация речевых нарушений, данная Р. Е. Левиной, не включает в себя нарушений, вызванных билингвизмом (см. определение речевого нарушения как отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленного расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой

деятельности (Основы дошкольной логопедии 2015: 21). Ряд авторов, в частности М. Е. Хватцев, рассматривают билингвизм в качестве возможной социально-психологической причины речевого нарушения, нередко речевого недоразвития (Логопедия 1998: 28) или отмечают, что двуязычие может стать отягощающим фактором при общем недоразвитии речи и других речевых нарушениях.

Среди логопедов возникает немало дискуссий по вопросу диагностики речи двуязычных детей, вынесения логопедического заключения о двуязычном ребенке. Если речь ребенка-билингва не соответствует возрастным нормам речевого развития, логопеды вынуждены диагностировать у него общее недоразвитие речи (ОНР). Традиционно в логопедии под ОНР понимается комплекс *«сложных речевых расстройств»*, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне» (Логопедия 1998: 68). Мы считаем, что применять формулировку «общее недоразвитие речи» к двуязычному ребенку не всегда бывает корректно, так как у детей-билингвов может и не быть сложных речевых расстройств, а следовательно, логопедическая работа должна строиться иначе, чем при тяжелых нарушениях речи.

Если в случае раннего билингвизма (до 3-х лет) у дошкольника (4–7 лет) логопедами нашего учреждения выявляется специфика лексико-грамматического строя речи, мы говорим о *системном недоразвитии речи при билингвизме*. О. А. Безрукова и ее коллеги в «Методических рекомендациях по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста» предлагают говорить о системном недоразвитии речи при сложном дефекте, например, ставят диагноз системное недоразвитие речи при задержке психического развития (Безрукова и др. 2010: 13), так как речевое нарушение в таком случае входит в структуру дефекта. Мы же предлагаем использовать формулировку «системное недоразвитие речи при билингвизме», хотя, как известно, официально в классификации речевых нарушений такой формулировки нет. И это первое, на что мы хотим обратить внимание, предлагая данную формулировку в качестве варианта для логопедического заключения о ребенке-билингве.

В случае выявления у детей-билингвов системного недоразвития речи (3% от общего числа детей нашего учреждения) работа с детьми выстраивается по принципу формирования речевых знаний, умений и навыков, обучения правильному использованию лексико-грамматических средств языка, параллельного изучения лексических тем на русском языке.

В ряде случаев (по итогам диагностики на начало учебного года – 34% учеников) лексико-грамматический строй речи детей-билингвов, соответствовал средневозрастным показателям (отметим, что не учитывалась произносительная сторона речи). Речь остальных детей была отмечена некоторыми особенностями, которые чаще всего были свойственны речи детей, приступивших к овладению вторым языком после 3-х лет. В этом случае мы констатируем лексико-грамматические особенности речи у детей,

характерные для 3–4 уровня речевого развития (Безрукова 2010: 12). В заключениях по итогам логопедической диагностики мы используем термин – *элементы лексико-грамматического недоразвития речи*, указывая при этом также фонетическое недоразвитие речи, если оно имеется. Мы полагаем, что в отличие от ОНР при данном логопедическом заключении специфические особенности лексико-грамматического строя речи выражаются в характерных для билингов речевых ошибках речи детей-билингвов. Рассмотрим их подробнее.

Русско-английские дети-билингвы дошкольного возраста часто испытывают сложности в образовании форм множественного числа существительных в именительном падеже, косвенных падежных форм (в первую очередь, формы родительного падежа); допускают орфоэпические ошибки. Нередко наблюдается грамматическая интерференция: *много оконс, много зонтс, много собакс* (Денис, 4).

При предъявлении заданий, требующих назвать предметные картинки, дети нередко отказываются от ответа (*Забыл, как это (сказать) по-русски*), но при этом по просьбе логопеда с легкостью называют английские слова. Часто можно наблюдать лексическую интерференцию.

Ребенку-дошкольнику доступнее изъясняться, сочетая слова двух языков, используя наиболее простые по звуко-слоговой структуре. Взаимовлияние языков проявляется как в устной, так и в письменной речи: *Купи мне dog, который walk, Кто first, тому cookie* (Анна, устная речь, 5 лет).

В некоторых случаях русские слово- и формообразовательные аффиксы прибавляются к английским корням. Например, ребенок, играя с двумя предметами желтого цвета, замечает: *О, у меня два yellowых!* (Семен, 2,9). Другой ребенок (Эля, 6,5) говорит: *Я полукаю в окно, что они там делают* (от английского глагола look ‘смотреть’). Зачастую во время выполнения тестовых заданий ребенок в качестве основы, от которой происходит глагол, берет английское звукоподражание и прибавляет к нему русские морфемы *утка кукает, собака вовкает*. Заметим, что русскоговорящие дети тоже часто самостоятельно образуют звукоподражательные глаголы: *корова мумукает, свинья хрюнкукает, собака авкает*.

Звуковая сторона речи ребенка-билингва тоже имеет свои особенности. При логопедическом обследовании произношения дошкольников любое отклонение от норм, принятых в русской фонетической системе, рассматривается как искажение. Однако в речи билингов многие отклонения объясняются влиянием английского языка: русский переднеязычный веляризованный звук [л] произносится, как двугубный [w], губно-зубной [в] нередко произносится детьми-билингвами так же, как двугубный [w]; русский вибрант [р], как проторный, английский [г].

Достаточно часто в произношении билингов можно заметить межзубные свистящие звуки. Искажению в произношении свистящих звуков следует уделить особое внимание. Мы заметили, что чем раньше русскоговорящий ребенок оказывается в англоязычной среде, тем больше вероятность

перехода к межзубному произнесению свистящих при склонности к данному искажению. Нередко допустимое возрастное физиологическое межзубное произношение группы свистящих звуков закрепляется и становится устойчивым сигматизмом свистящих (Филичева 1989: 52). Нередко смягчаются шипящие звуки [ш], [ж] вследствие влияния английского языка. Данное искажение нелегко поддается коррекции, так как в большинстве случаев не замечается ребенком, большую часть дня слышащего английскую речь.

Сложность коррекционной работы над произносительной стороной речи дошкольника-билингва заключается в возможном регрессе звукопроизношения после завершения коррекционной работы либо вследствие нарушения принципа систематичности занятий. Без динамического наблюдения за ребенком после окончания курса логопедических занятий или после длительного перерыва в них, без контроля за речью со стороны взрослых произношение ребенка может вернуться к искаженному. Регресс может спровоцировать доминирование одного из языков в жизни ребенка.

Письменная речь ребенка-билингва тоже требует пристального внимания и глубокого анализа детских ошибок в рамках учреждения с углубленным изучением английского языка. На начальных этапах обучения чтению дети-билингвы длительное время путают внешне одинаковые буквы двух языков: русская «Р» и английская «P», русская «С» и английская «C», читаемая в некоторых сочетаниях, как [к] («рот» читается как *пот*; «сок» как *кок* и др.) Смешиваются внешне схожие по оптическому признаку русская «И» и английская «N», английская «г» и русская «г». Это затормаживает процесс обучения слиянию букв в слоги на этапе обучению навыку, слогов в слова и далее слов во фразу; искажается понимание прочитанного, страдает техника чтения в целом. Заметим, что подобные нарушения наблюдаются не у всех детей, носят кратковременный характер и преодолеваются еще на этапе обучения чтению.

Бывает, что, прочитав русское слово, если оно звучит схоже с английским (русское «лук» и английское «look»), дети нередко воспринимают его как слово на английском, доминирующем в учреждении. Это усложняет понимание смысла фразы, снижает скорость чтения. Работа над данными проблемами заключается в дифференциации букв по внешнему признаку, в обучении смысловому чтению. Вовремя проведенная коррекционно-развивающая работа позволяет предотвратить закрепление неправильных стереотипов и перехода подобных ошибок в стойкие дисграфические.

В самостоятельной письменной речи ребенка-билингва на ранних этапах обучения мы тоже обнаруживаем факты интерференции. Например, Соня (6,2) пишет фразу на английском языке: *nupam sit in the boat*. При этом, прочитав написанное, ребенок не всегда замечает нарушение, но может и давать рациональное объяснение. Так, та же девочка пишет «*boy сидит на стуле*», устно объясняя при этом, что «слово «мальчик» писать три года, ещё

и мягкий знак там есть». В дальнейшем у ребенка вырабатывается навык переключения с одного языка на другой и подобные нарушения исчезают.

Рассмотренные особенности речи детей-билингвов требуют пристального внимания со стороны специалистов, воспитателей, учителей, как при диагностике, так и во время коррекционно-развивающей работы. В силу актуальности вопроса воспитания, развития и обучения детей-билингвов в условиях современного образования, наблюдения наших специалистов возвращают нас к вопросу о классификации речевых нарушений и их проявлений у детей-билингвов.

Мы предлагаем в логопедических заключениях для обозначения речевых проблем детей-билингвов использовать следующие формулировки: «системное недоразвитие речи при билингвизме», «лексико-грамматическое недоразвитие речи при билингвизме», «дисграфия, обусловленная системным недоразвитием речи при билингвизме» и т.п.. Предлагается пересмотреть критерии оценки устной и письменной речи детей-билингвов. На наш взгляд, ошибки, свойственные русско-английскому билингу, не должны засчитываться при проверке устных и письменных работ. Диагностам речевого развития детей, прежде всего логопедам, следует понимать причины происхождения описанных ошибок в устной и письменной речи детей-билингвов, чтобы грамотно выстроить план и ход коррекционной работы.

.....

Литература

Безрукова О. А., Приходько О. Г., Служакова О. И., Челей Н. С. Методические рекомендации по ведению речевой карты ребенка дошкольного возраста. М., 2010.

Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998.

Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова и др. М., 2015.

Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии. М., 1989.

Л. С. Трегубова

Москва, Россия

tregubova.l@mail.ru

Развитие лексического уровня речи младших школьников в условиях многоязычия

В современной «Концепции школьного филологического образования...» (2015) отмечается значимость русского языка как языка межнационального общения, языка культуры, образования и науки. Изучение русского языка и литературы играет ведущую роль в процессах воспитания

личности, развития ее нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений.

Российское общество на современном этапе его развития характеризуется многообразием этнического состава. В связи с этим в концепции национальной образовательной политики Российской Федерации указывается на необходимость разработки и реализации общеобразовательных программ, которые обеспечивают общедоступность и адаптивность образования в условиях поликультурной среды, представляющей собой межкультурное и межъязыковое пространство, в котором взаимодействуют представители различных языков и культур. Язык является важной составной частью национальной культуры. В связи с этим в условиях многоязычия современной начальной школы языковое образование относится к числу приоритетных направлений в системе общего филологического образования учащихся. Содержание языкового образования младших школьников в полиэтнической образовательной среде определяется следующими **целями обучения русскому языку как неродному**:

- формирование положительной мотивации к овладению русским языком как средством общения;
- развитие познавательного интереса к содержанию школьного курса русского языка;
- создание педагогических условий для «мягкого» включения детей-инофонов в процесс обучения русскому языку;
- формирование представлений учащихся о фонетических, лексических и грамматических особенностях русского языка;
- формирование коммуникативной компетентности учащихся;
- развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма);
- обеспечение базового уровня владения русским языком, необходимого в процессе учебной деятельности и для общения в жизненно важных ситуациях;
- воспитание толерантности и взаимоуважения в условиях межнационального общения (Трегубова 2016: 293).

Важным направлением в обучении младших школьников русскому языку в условиях поликультурной среды является развитие их словаря. Процесс обучения русскому языку как неродному предполагает усвоение учащимися-инофонами многообразия и богатства лексики русского языка. В современной методической литературе определены общие подходы к работе над словом как единицей речи. Ученые указывают на необходимость реализовать требование обеспечения взаимосвязи работы по развитию словаря с деятельностью по развитию познавательной активности учащихся, осуществлять пополнение словаря ребенка на основе обогащения знаниями, реальными впечатлениями, опытом. Отмечается, что

целенаправленная работа над словом должна осуществляться на уроках и русского языка, и литературного чтения. При этом следует обращать внимание на специфику реализации признаков языкового слова в речи (на специфику звучания слова, место ударения, на случаи нарушения непроницаемости слова, специфику грамматического оформления слова). Работа по развитию речи младших школьников на лексическом уровне предполагает количественное пополнение словаря, его обогащение (уточнение значений слов), развитие готовности словаря к реальной речевой практике (обучения выбору слова, включению его в контекст), устранение нелитературных выражений (Зиновьева 2017: 41).

Рекомендуется соблюдать следующий порядок работы с новым словом:

1) обнаружение, верное восприятие нового слова в тексте, что обеспечивает возникновение познавательной задачи, мотивации, цели работы как осознанной потребности;

2) семантизация слова, точное понимание его значения;

3) усвоение слова, введение его в активный словарь посредством упражнений;

4) самостоятельное употребление новых слов в творческих работах, собственной речи при выполнении коммуникативных задач (Методика обучения русскому языку и литературному чтению 2016: 340).

С целью усвоения учащимися-инофонами новых, ранее неизвестных слов или значений известных слов целесообразно использовать задания следующего характера:

Задание 1. Прочитай. Какое слово используется в этом стихотворении для названия дороги с рядами деревьев, посаженных по обеим ее сторонам?

*Нам гулять с тобой не жарко
По аллеям в детском парке.
Тут и свежесть и прохлада –
Лучше места и не надо.* (И. Агеева)

Данное задание сопровождается рубрикой «Тайна слова!», которая направлена на ознакомление обучающихся с этимологией слов русского языка. Приведем пример.

Слово *аллея* пришло в русский язык через польский язык из французского. Французское *алле* – «проход, дорога», *аллер* – «идти».

Задание 2. Прочитай.

*Когда мы говорим о погоде, нас интересуют температура воздуха, сила ветра, возможность осадков. У слова **погода** есть однокоренные слова. **Непогода** – это плохая погода. **Распогодилось** – так говорят, когда плохая погода сменилась хорошей.*

Как ты думаешь, является ли слово *пого́жий* однокоренным к слову *погода*? Что обозначает слово *погожий*? В случае затруднения обратиться к толковому словарю русского языка.

Употреби слово *погожий* со словами *денёк, осень, весна, лето, утро, вечер*.

Самой широкой сферой словарно-стилистической работы, которая имеет значение в плане развития гибкости и выразительности речи, является уточнение словаря. В процессе такой работы происходит наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно; ознакомление учащихся с явлением многозначности, с переносным значением слова, усвоение школьниками значений фразеологических оборотов речи, синонимических и антонимических отношений между словами в русском языке. Приведем примеры заданий, направленных на уточнение словаря учащихся-инофонов.

Задание 3. Загадка слова

Прочитай предложения.

Земля вращается вокруг Солнца.

Земля покрыта осенней желтой листвой.

Русская земля богата талантами.

Как ты думаешь, сколько значений имеет слово *земля*? В каком значении это слово употребляется в каждом предложении?

С л о в а д л я с п р а в о к: *страна, государство; планета; почва, верхний слой земной коры нашей планеты.*

Выскажи свое мнение о том, какими талантами богата русская земля. Знаешь ли ты, какими талантами богата родина твоих родителей?

Задание и вопрос такого характера будут способствовать созданию условий для взаимообогащения культур разных народов.

Задание 4. Почему так говорят?

Прочитай.

Говорят, у мамы руки не простые:

Говорят, у мамы руки золотые.

Я гляжу внимательно, подношу поближе,

Трогаю и глажу – золота не вижу. (М. Родина)

Как ты думаешь, сколько значений имеет слово *золотой*?

С л о в а д л я с п р а в о к: *дорогой, любимый; сделанный из золота; счастливый, замечательный; цвета золота.*

В каком значении употребляется в тексте имя прилагательное *золотые*? Как ты понимаешь выражение *золотые руки*? В случае затруднения используй фразеологический словарь.

Задание 5. Прочитай стихотворение. В русском языке много слов, которые имеют переносное значение.

Море!

Я к тебе бегу,

Я уже на берегу!

Я бегу к твоей волне,

А волна бежит ко мне.

Сколько значений имеет слово *бежать*? В каком значении это слово употребляется в предложении «*А волна бежит ко мне*»?

Составь с данными словами по 2 словосочетания.

Просыпаться, танцевать, кружиться, наряжаться.

В одном словосочетании употреби каждое слово в прямом значении, в другом – в переносном значении.

В процессе лексической работы в условиях поликультурной среды особое внимание уделяется активизации словаря младших школьников. С этой целью целесообразно использовать задания такого характера:

<Работаем в группе> Задание 6. Прочитай. О каком времени года говорится в этом тексте?

*Тихо-тихо сказку напевая,
Проплывает в сумерках зима.
Теплым одеялом укрывая
Землю, и деревья, и дома.
Над полями легкий снег кружится
Словно звезды падают с небес.
Опустив мохнатые ресницы,
Дремлет в тишине дремучий лес.* (А.Усачев)

Какие слова использует автор для описания зимы? Составьте словарик «зимних» слов.

Обсудите, как вы будете работать в группе. Выберите способ действия учащихся в составе группы:

1. Учащиеся по цепочке подбирают сначала по 2 имени существительных, затем по 2 имени прилагательных и затем по 2 глагола. В процессе подбора слов составляется словарик «зимних слов».

2. Каждый ученик в группе самостоятельно в произвольном порядке подбирает 6 слов о зиме. В процессе обсуждения составляется словарик «зимних слов».

3. Один из учеников подбирает имена существительные, другой подбирает имена прилагательные, третий – глаголы.

В процессе подбора слов составляется словарик «зимних слов». Каждый ученик в группе при составлении словарика должен подобрать по 6 слов (Трегубова 2017: 206).

<Работаем в парах> Задание 7. Прочитай стихотворение.

*Два листа
Зеленый лист и белый лист!
Кленовый и бумажный!
Бумажный лист и сух и чист,
А лист кленовый — влажный.
Он вымок ночью под дождем
И пахнет старым кленом.
Возьмем лист белый и на нем
Напишем о зеленом!* (А. Кушнер)

Работая в паре, выскажи свое предположение о том, употребляется ли в словосочетаниях *зеленый лист* и *белый лист* одно и то же слово в разных значениях или это разные слова. Выслушай предположение другого ученика. Для обоснования ответа найдите информацию в толковом словаре русского языка. Расскажите, что вы узнали интересного о словах в русском языке, работая со словарем.

Таким образом, использование в процессе лексической работы заданий такого характера повышает общий уровень языкового образования учащихся-инофонов, способствует развитию их коммуникативных и творческих способностей.

Литература

Зиновьева Т. И. Современные научно-методические концепции развития речи младших школьников // Начальная школа. 2017. № 1. С. 40–43.

Концепция школьного филологического образования: русский язык и Литература: проект. М., 2015.

Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. М., 2016.

Трегубова Л. С. Принципы обучения русскому языку в условиях поликультурной среды // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2016: сб. научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. СПб., 2016. С. 292–298.

Трегубова Л. С. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения русскому языку как неродному // Теория и практика преподавания языков и культур: философские и методологические аспекты: Материалы II Международной научно-практической конференции. 25 сентября – 2 октября 2016 г. Подгорица (Черногория) /Отв. Ред. А. Г. Катаева, И. И. Воронцова. М., 2017. С. 204–211.

Т. Г. Трофимович

Минск, Беларусь

t.trof@mail.ru

Новый белорусский букварь на русском языке и речевое развитие младших школьников-билингвов

В Республике Беларусь возраст поступления ребенка в школу регулируется 159 статьей Кодекса об образовании: «В 1-й класс принимаются лица, которым на 1 сентября соответствующего учебного года исполняется шесть и более лет». На практике это означает, что первоклассниками становятся дети 6–7 лет. Специалистам известно, что к этому времени речевое развитие ребенка в норме уже довольно совершенное (Речевое развитие 2017). Школе же предстоит его продолжить. Свою заметную роль в этом процессе призван сыграть букварь.

В текущем учебном году вышел новый букварь на русском языке, автором которого стала О. И. Тиринова. Она начинала свою педагогическую деятельность с воспитателя детского сада, затем работала учителем начальных классов, заместителем директора школы, методистом. Имеет высшую квалификационную категорию учителя и методиста. Сейчас является ведущим научным сотрудником лаборатории начального образования Национального института образования (НИО), кандидат педагогических наук, доцент (Со слова *мама...* 2017).

Букварь подготовлен в соответствии с действующей программой по предмету «Русский язык (Обучение грамоте)», в которой обозначена цель обучения: «Цель обучения грамоте – формирование базовых знаний, умений и навыков чтения и письма, общеучебных умений, навыков и способов действий; воспитание нравственно-этических качеств, эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности, культуры общения. При этом знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности ребенка» (Учебная программа 2-17: 19).

Знакомство с содержанием букваря позволяет утверждать, что речевому развитию ребенка уделяется большое внимание. Выделим несколько приоритетных направлений, нашедших отражение в букваре.

1. Развитие фонематического слуха, т. е. умения различать и выделять отдельные звуки в слове и слоге, устанавливать их последовательность и количество. Первые два десятка страниц анализируемого учебного пособия посвящены именно этому. При помощи элементарных схем, красочных рисунков, ряда условных обозначений решаются поставленные образовательные задачи.

Далее осуществляется формирование правильного произношения звуков русского языка, знакомство с буквами русского алфавита и развитие умения соотносить их с соответствующими звуками. Понятно, что билингвальный белорусский первоклассник ко времени поступления в школу правильно произносит большинство русских звуков. Однако влияние белорусской речи может сказываться и, как показывает опыт, сказывается, хотя и в разной степени. Так, в той части букваря, где изучается буква Р, совершенно справедливо присутствие большого количества слов со звуком [р'], которого в белорусском языке нет: *мирила, Ирина, Арина, Марина, мирил* (Тиринова 2017: 54–56).

Известно, что белорусские мягкие зубные согласные [дз'], [ц'], [з'], [с'] произносятся мягче, чем русские [д'], [т'], [з'], [с']. Букварь создает условия для отработки правильного произношения русских звуков. Так, при изучении буквы З используются слова, которые содержат звук [з']: *Мурзик, Тузик, зима, Зина* (Тиринова 2017: 71–73). Хорошо подобран материал, предполагающий отработку правильного русского [д']: *Родина, Дима, Дина, Эдик, один* (Там же: 75–77).

Особое внимание в букваре уделено букве Г, которая, как известно, обозначает в русском языке звук [г], в белорусском же звук [γ]. Материалы

букваря позволяют провести полноценную работу по формированию правильного произношения русского звука, учитывая также результаты его оглушения: *гитара, гусли, гномик, грибок, друг, враг* и т. д. (Тиринова 2017: 86–87).

Как показывает опыт, особых усилий требует усвоение звукового значения русской буквы Щ. Такой буквы и долгого мягкого звука [ш], который она обозначает, нет в белорусском языке. Белорусы произносят на месте Щ звукосочетание [шч], нормативное для белорусской речи. Букварь содержит необходимый материал для отработки правильного произношения (Там же: 150–151).

В букваре уделено внимание правилам постановки ударения. Ударение расставлено во всех материалах, кроме односложных слов, как того и требуют правила. Особую значимость знаки ударения приобретают в той части букваря, где появляются относительно пространственные тексты. В этих текстах могут присутствовать слова, в которых велика вероятность акцентологических ошибок: *кладовая, на голову, обнял, лоси, волки* и т. д.

Понятно, что учитель при использовании букваря может и должен учитывать индивидуальные особенности учащихся, уровень их фонематического развития, речевую среду обитания и корректировать или дополнять содержание учебного пособия. Однако есть все основания считать, что новый букварь соответствует современным требованиям к формированию и развитию речи младшего школьника.

2. Обогащение словарного состава ребенка и развитие коммуникативных умений. В качестве метапредметных результатов образовательного процесса на анализируемом этапе программа предполагает коммуникативную составляющую (умение устанавливать контакты; понимать высказывания другого человека и выражать свои чувства, эмоции, желания; умение задавать вопросы, аргументировать свои суждения) (Учебная программа 2017: 19). Очевидно, что это невозможно без развитого словарного запаса и без постоянной работы над его пополнением.

Простые предложения или слова в начале букваря постепенно сменяются более сложными, называющими современные реалии. *Астры, ирисы – это...* (Тиринова 2017: 63), *У Тараса тосты с сыром* (Там же: 65), *У Марата морс* (Там же: 65), *Виктор нарисовал динозавра* (Там же: 81), *У пони грива с косами* (Там же: 93), *Филипп сам кормил и выводил Франка на прогулку* (Там же: 96) и т. д.

Формированию и закреплению навыков чтения способствуют предложенные автором букваря тренировочные группы простейших односложных слов типа *сом, сон, сын, сыр, сор, сэр, мэр, мир, мил, лил, лис, рис, рос, нос, нас, нам* (Тиринова 2017: 60). Можно дискутировать по поводу набора слов, однако образовательную ценность подобных материалов на этапе обучения грамоте следует признать.

Букварь идет дальше и предлагает подобную тренировку проводить в игровой форме. Так, предлагаются задания типа «Назови собаку» или

«Назови котика». В задании «Назови собаку» в рамочке под рисунком собаки даны 17 возможных кличек, которые представляют собой звуковые комплексы с буквой Ф. Расположены они по мере усложнения: *Фад, Фал, Фим ... Флэкс* (Тиринова 2017: 96).11.

Обращение к современным реалиям – несомненное достоинство нового букваря. Это позволяет дидактическому материалу приблизиться к учащемуся, быть узнаваемым и понятным. Вот, например, набор слов, которые используются при изучении буквы Ж: *жаба, рожок* (нарисовано мороженое), *драже, ежи, журавль, желудь, желе, жираф* (Тиринова 2017: 134).

В качестве слов для чтения и в текстах в букваре активно используются антропонимы – имена людей. Букварный антропонимикон заслуживает отдельного рассмотрения, здесь же только укажем, что имена собственных отобраны с учетом современных антропонимических вкусов и предпочтений белорусов. Это также заслуживает одобрения. Например, в тексте «Внуки бабы Клавы» внуков зовут *Иван, Антон, Влад, Роман* (Там же: 88), а в тексте «На границе» пограничников зовут *Сергей и Андрей* (Там же: 151). Общеупотребительные, распространенные, понятные младшим школьникам имена повышают дидактическую ценность привлекаемого языкового материала.

Букварь содержит ряд заданий, направленных на развитие коммуникативных способностей младших школьников. Например, игра «Каравай» (Тиринова 2017: 116) предполагает использование форм дательного падежа от имен собственных при ответе на вопрос *Кому испекли каравай на именины?* Проводится работа не только по строению предложения, но и по использованию русских грамматических форм. В задании «Моя и твоя» на предлагается продолжить диалог (Там же: 107), на другой странице нужно ответить на вопросы по картинке (Там же: 109).

Мы рассмотрели лишь незначительную часть заданий по обогащению словарного состава и развитию коммуникативных способностей учащихся. И с этими задачами букварь с честью справляется.

3. Воспитательный потенциал букваря. Об этой стороне содержания букваря можно писать много и подробно. Мы не станем этого делать, а остановимся еще раз на том, что современный белорусский первоклассник является гражданином Республики Беларусь. Букварь об этом хорошо помнит, поскольку обращается постоянно к белорусским реалиям. Сначала это происходит на уровне слов, затем на уровне предложений и текстов. Так, при изучении буквы Р используется название замкового комплекса *Мир* (Тиринова 2017: 54), название города *Миоры* (Там же: 55).

На уровне текстов обращение к белорусскому настоящему и прошлому особенно хорошо выражено. Тексты «Реки Беларуси» (Тиринова 2017: 117), «Животные Беларуси» (Там же: 135), «Мы – граждане Беларуси» (Там же: 136), «Самосвалы из Жодино» (Там же: 137), «Наша столица» (Там же: 144), «Неделя в столице» (Там же: 147), «Наша Родина – Беларусь» (Там же: 158) и др. обладают огромным воспитательным потенциалом. Не забыта и

белорусская история. В тексте «Музей книги» (Там же: 156–157) упоминаются Евфросиния Полоцкая и Франциск Скорина – великие просветители земли белорусской.

Факты, на которые мы обратили внимание, абсолютно естественны, поскольку отражают реальную ситуацию с белорусско-русским двуязычием. Объективно русский язык, язык русского народа, стал средством общения другого этноса, возведенным наряду с белорусским языком в ранг языка государственного. Нам представляется, что присутствие мощного «белорусского» компонента в русскоязычном букваре непременно скажется, кроме всего прочего, на формировании толерантной билингвальной личности, будет способствовать становлению ее самосознания и самоуважения.

Заканчивая наше обзорное рассмотрение нового белорусского букваря на русском языке, скажем, что комплект учебных пособий для первой ступени общего среднего образования пополнился современным букварем, выполненном на высоком научном и методическом уровне.

Литература

Речевое развитие ребенка 6–7 лет. [Электронный ресурс]. Код доступа: [<http://logoportal.ru/razvitie-rechi-6-7-let/.html>]. (Дата последнего обращения: 10.12. 2017).

Со слова *мама* дети будут читать. [Электронный ресурс]. Код доступа: [<http://www.belta.by/society/view/reportazh-avtor-novogo-bukvarja-slova-mama-deti-budut-uchitsja-samostojatelno-chitat-255689-2017/>]. (Дата последнего обращения: 15.12. 2017).

Учебная программа для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. [Электронный ресурс]. Код доступа: [<http://www.adu.by/ru/homepage/obrazovatelnyj-protsess-2017-2018-uchebnyj-god/201-uchebnye-predmety-i-iv-klassy/1265-1-klass.html>]. (Дата последнего обращения: 24.12. 2017).

Тиринова О. И. Букварь. Учебное пособие для 1 класса учреждений общего среднего образования с русским языком обучения. Минск, 2017.

Е. А. Хамраева

Санкт-Петербург, Россия

elizaveta.hamraeva@gmail.com

Лингводидактические основы диагностики коммуникативных умений билингвов

В настоящее время практически в каждой стране мира изменилась привычная социолингвистическая ситуация, чему способствовали различные обстоятельства: миграционные процессы, необходимость раннего овладения международным языком, межэтнические браки и появление

детей – естественных билингвов, государственные установки на би- и полилингвизм. Все чаще возникает необходимость обеспечения процесса билингвального образования, которое тоже решается разными способами: в одних странах через систему дополнительного образования, в других через необходимость овладения языком в ситуации предметно-языкового интегрированного обучения. Безусловно, образовательные модели нуждаются в диагностических срезах и мониторинге результатов. Тезис о когнитивном преимуществе билингвов все чаще подтверждается, что делает билингвальное образование более привлекательным не только с точки зрения освоения ребенком второго языка в сензитивный период, но и с точки зрения создания условий для его интеллектуального развития.

Существуют разные диагностические системы, позволяющие определить уровни владения языками у двуязычного индивидуума, например, европейский языковой портфель, национальные системы диагностических замеров, двуязычные тестовые материалы. Для того чтобы очертить круг их применения и определить валидность, необходима дифференциация терминов.

Итак, ребенок-билингв в современном понимании – это человек, владеющий двумя языками (Верещагин 1990), при этом оба языка усвоены в детстве либо в естественных условиях (в семье, и, как правило, это языки его родителей), либо путем раннего включения в иную языковую среду и социальной потребности самореализации в ней (например, обучение или общение со сверстниками). Часто «второй язык» для билингва – это язык, выученный позже, хотя учет социолингвистической ситуации в определении доминирующего языка является в этом вопросе определяющим. Достаточно показательным является гармоничность и сбалансированность уровней языковой и речевой компетенции в обоих языках ребенка-билингва. Хотя не исключена ситуация, когда либо речевая, либо языковая компетенция в области одного из языков более низкая. В работе с детьми-билингвами, проживающими за пределами Российской Федерации, за основу берется методика преподавания русского языка как родного, однако адаптированная для ребенка, находящегося в условиях ограниченной языковой среды. В такой методической системе присутствуют коммуникативные модели и дополнительные речевые блоки, обеспечивающие становление качественной коммуникативной компетенции в пределах возрастной нормы монолингва.

Мы предполагаем, что это реализация **онтолингвистического** подхода к обучению. Термин онтолингвистика был предложен С.Н.Цейтлин для обозначения комплекса наук, анализирующих онтогенез речевой коммуникации. Под онтолингвистическим в лингводидактике мы понимаем общую стратегию обучения родному языку (или родным языкам), определяющую выбор методов обучения в детском возрасте, способствующих когнитивному развитию ребенка, становлению его речезыковых способностей, процессов познания и совершенствования вербального мышления. В целом,

онтолингвистический подход определяется нами в русле познавательного и деятельностного подходов, что позволяет выделять его в качестве основы раннего обучения второму языку или самостоятельного освоения двух (или более) языков в детском возрасте.

Несколько иначе в этой системе, но максимально близко к РКИ стоит методика преподавания русского языка, которую можно было бы назвать *Heritage Language* (термин появился в Канаде). Различие методик РКИ и *Heritage Language* мыслится в первую очередь в том, что унаследованный язык предполагает применение методики, выравнивающей достаточно узкий и отчасти маргинализованный язык человека, как правило, не читающего и не пишущего на нем. Согласно общепринятой терминологии, *Heritage Language* обозначает любой язык, который ребенок слышал или на котором говорил в детстве, однако уровни его языковой и речевой компетенций существенно отличаются от уровней сверстников-носителей языка и сформированы только фрагментарно. У представителей *Heritage Language* «наследный» язык существует в предельно бытовом варианте, коммуникативная компетенция потребует специальной работы по ее формированию (методика РКИ).

Методика *Heritage Language* распространена в странах принимающей миграции и обычно построена на сопоставлении реалий межкультурной коммуникации. Как правило, русский язык в этих семьях не воспринимается языком когнитивного развития. Именно поэтому таким детям категорически не подходят учебники для носителей языка: их возрастные и коммуникативные показатели не коррелируют с содержанием таких учебных книг. Очень часто наследным носителям не подходят и учебники РКИ, потому что *Heritage*-дети хорошо говорят на бытовые темы, но не умеют читать и писать и не стремятся к освоению других предметов на русском языке. Отличает данную методику еще и реальная возможность получать русский язык как *heritage language* в школе страны пребывания, обычно в количестве двух часов в неделю (школы Израиля, некоторые школы США и др.). Данное явление очень неоднородно, потому что в классах основной школы могут оказаться дети, только что приехавшие в страну и еще достаточно активно пользующиеся русским языком, и дети, владеющие им только бытовой его формой.

Итак, лингводидактика в отношении этих групп учащихся будет основана на разных исходных данных и дифференцированных итоговых результатах. Существенные отличия внедрения разных методических систем заключаются еще и в том, что билингвы используют оба языка попеременно и «функционально первым» для них может быть либо первый, либо второй язык. Представители же *Heritage Language* в функционально пользуются только одним языком. Пожалуй, это является важнейшим показателем для дифференциации данных понятий.

Ребенок-инофон – это еще один термин, находящийся в сфере внимания в связи с процессами миграции и изменением социоллингвистической

ситуации в обществе. Суть данного термина состоит в определении специфики лингводидактической работы для определенного контингента учащихся. Для инофона актуальна методика преподавания русского языка как иностранного, соответствующая его возрастным потребностям. Ребенок-инофон использует в качестве инструмента познания один функциональный язык (в отличие от билингвов, у которых он может меняться). Его также отличает несформированность языковой и речевой компетенций (в отличие от «осколочных» грамматик *Heritage*-детей). Дети-инофоны вполне могут стать со временем искусственными билингвами. В любом случае, это путь становления вторичной языковой личности, как и в любом иностранном языке.

Итак, на наш взгляд, можно говорить об уверенном **выделении трех разных методик** в детском модуле преподавания русского языка вне России: (1) методика преподавания русского языка как одного из родных языков ребенка, построенная с учетом достижений онтолингвистики; (2) методика РКИ, применяемая к младшим школьникам в школах дополнительного образования в целях воссоздания социокультурной и языковой среды. Методика РКИ применяется также в лицеях и гимназиях при обучении русскому языку иностранцев; (3) методика преподавания русского языка как *Heritage Language*. Она применяется, как правило, в школах страны проживания ребенка и организована в пределах 1–2 часов в учебную неделю. Ее характеризует неоднородный или разновозрастной контингент, часто сложное мотивированный к изучению языка, и старший подростковый возраст.

Для определения доминант диагностических исследований мы использовали типологию Олли Кууре, который переосмыслил классификацию билингвизма через призму основных идей теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского (Кууре 1997). Как показали исследования О.Кууре, проведенные в условиях финско-шведского двуязычия, наличие билингвизма у отдельного ребенка определяется тремя факторами: *социальной средой*, в которой ребенок изучает языки; *возрастом*, с учетом времени, когда он стал изучаться второй язык; семиотическим фактором, то есть *относительным господством одного языка над другим* в различных видах социальной активности данного ребенка.

Так, в типологии Олли Кууре имеются термины: одновременный (*simultaneous*), последующий (*successive*), подчинительный (*subordinative*) типы билингвизма. Ученый считает, что развитие одновременного билингвизма обусловлено ухаживающими за ребенком людьми и отсутствием доминантности одного из языков в речевом общении, в игре или деятельности другого рода. Для развития последующего билингвизма определяющим являются окружающие ребенка люди, владеющие разными языками. Второй язык в данном случае применяется ребенком в игровой деятельности, в общении со своими ровесниками и взрослыми, говорящими на втором языке. Однако первый (материнский) язык и является для

ребенка доминирующим. Подчинительный тип билингвизма, как считает Олли Кууре, формируется при изучении иностранного языка в школе. Вне школы второй язык используется незначительно. При этом второй язык развивается посредством первого языка. Вслед за Л. С. Выготским и Л. В. Щербой Олли Кууре подчеркивает особую значимость родного языка как важнейшего фактора, влияющего на успешное изучение второго языка, когда речь идет о других типах билингвизма.

Для получения достоверных результатов в обоих языках билингва мы использовали принцип Россетти (Rossetti 1990) – проверку объема коммуникативных умений в первом языке и его возможный перенос в изучаемый язык. Проверяться должны не столько формально-теоретическое знание, сколько готовность к общению с носителями языка, готовность осуществлять разные виды речевой деятельности в соответствии с определенной коммуникативной задачей.

В рамках классической психолингвистики установлены взаимосвязь языка и когнитивной сферы ребенка. Также установлена взаимосвязь билингвизма и интеллектуального развития, характеризуемого не только объемом памяти, развитием внимания и т. п., но и формирования широкого спектра стратегий работы с информацией. Ученые, занимающиеся проблемами обучения билингвов, отмечают у них лучшие показатели исполнительного контроля (executive control), который отвечает за внимание и концентрацию. Билингвы легче монолингвов переходят от одного задания к другому там, где требуется выборочное внимание и способность игнорировать интерферирующие факторы. Так, Э. Биалисток, работая с двуязычными детьми, установила, что билингвы обладают повышенным контролем лингвистических процессов, который выражается в способности анализировать когнитивные и коммуникативные компоненты (Европейский языковой портфель).

Попытки определить диагностическую шкалу для детей-билингвов и детей-инофонов с целью сертифицировать их уровень владения языком привели нас к идее соединения общих показателей европейского языкового портфеля и системы Е. М. Верещагина (Верещагин 1990). Е. М. Верещагиным была разработана классификация билингвизма по числу доступных билингву видов функционирования речи на втором языке, позволившая выделить рецептивный, репродуктивный и продуктивный уровни. Рецептивный уровень характеризуется умением ребенка осмысливать речь на втором языке. Данный тип не подразумевает наличие способности формировать артикулируемую речь. В детском возрасте отсутствие речи на языке – важный показатель степени владения языком. В соответствии с задачами сертификации это уровень можно определить как уровень ребенка-инофона **A1**.

Репродуктивный билингвизм характеризуется умением воспроизводить (цитировать или создавать по клише) информацию. Рецептивный и репродуктивный типы билингвизма ориентированы на восприятие

неродной речи и могут соответствовать уровням **A1–A2** общеевропейской шкалы умений в иностранном языке.

Продуктивный билингвизм характеризуется умением осмысливать и создавать текст на втором языке. Продуктивный билингвизм также характеризуется умением творчески, осмысленно строить свою речь. Ребенок-билингв использует оба языка в качестве средства познания мира. Е. М. Верещагин отмечает, что осознанное и самостоятельно сформированное речевое выражение может быть неправильным, но даже такая речь будет позволять передачу информации без потерь (Верещагин 1990: 26). Именно поэтому сертификационные показатели для детей-билингвов начинаются не ниже уровня **B1** и должны соответствовать речевому портрету определенного возраста (билингвы с этим уровнем могут быть и в 5, и в 10, и в 12 лет).

Подведем итоги. Во-первых, рецептивный и репродуктивный типы билингвизма характерны для начального этапа освоения второго языка, поэтому они являются сертификационными ориентирами лишь для инофонов. Во-вторых, приобретение билингвальных способностей, способности к активной речи не происходит мгновенно, еще достаточное время наблюдается неспособность продуцировать речь. В-третьих, если язык, которым индивид недостаточно хорошо владеет, не используется его окружением, не звучит дома или в школе, то рецептивный и репродуктивный типы билингвизма могут стать устойчивыми на много лет.

Итак, диагностические материалы, создаваемые с целью качественно преподавания русского языка в разных странах мира, обеспечивают диагностику коммуникативных умений ребенка-билингва и детей, изучающих русский язык как неродной или иностранный. Они составлены с учетом современных языковых сертификаций и теории билингвизма и могут использоваться в работе образовательных организаций разного предназначения.

Литература

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990.

Европейский языковой портфель. Код доступа: [<http://pandia.ru/text/78/472/83524.php>].

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

Kuure O. Discovering Traces of the Past. Studies of Bilingualism among school pupils in Finland and in Sweden. Oulu, 1997.

Rossetti L. The Rossetti Infant-Toddler Language Scale: A measure of communication interaction. East Moline, 1990.

УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН АВТОРОВ

- Азарко О. В. Минск, Беларусь · 161
Азарова Э. Г. Томск, Россия · 429
Айсакова Е. А. Москва, Россия · 434
Александрова Н. Ш. Берлин, Германия t · 51
Алексанкина Л. Ю. Москва, Россия · 203
Астафьева О. В. Санкт-Петербург, Россия · 318
Афанасьева Ж. В. Москва, Россия · 77
Ахапкина Я. Э. Москва, Россия · 363
Аширов А. Д. Санкт-Петербург, Россия · 237
Балчюниене И. Санкт-Петербург, Россия – Каунас, Литва · 135, 375, 374
Балякова А. А. Санкт-Петербург, Россия · 246, 281
Басс Е. В. Волгоград, Россия · 411
Бедалова Ш. Г. Санкт-Петербург, Россия · 248
Божович Е. Д. Москва, Россия 15
Бойкова С. Е. Москва, Россия · 54
Брагина Е. А. Брюссель, Бельгия · 205
Бучилова И. А. Череповец, Россия · 213
Вагнер К. А. Абакан, Хакасия, РФ · 393
Василевская Е. С. Минск, Беларусь · 161
Васильева О. С. Ванкувер, Канада · 416
Вагаева Л. А. Санкт-Петербург, Россия · 277
Величенкова О. А. Москва, Россия · 208
Виноградова М. В. Хельсинки, Финляндия · 448
Воейкова М. Д. Санкт-Петербург, Россия · 104
Воскобойникова Т. А. Санкт-Петербург, Россия · 325
Выренкова А. С. Москва, Россия · 188
Высоцкая И. В. Санкт-Петербург, Россия · 252
Галактионова Л. Н. Санкт-Петербург, Россия · 397
Галкина Е. В. Санкт-Петербург, Россия · 149
Галкина Е. В. Санкт-Петербург, Россия · 281
Городный В. А. Санкт-Петербург, Россия · 254
Гречаный С. В. Санкт-Петербург, Россия · 264
Григорьев А. С. Санкт-Петербург, Россия · 264, 268
Гридина Т. А. Екатеринбург, Россия · 299
Грудева Е. В. Череповец, Россия · 213
Губанищева И. В. Москва, Россия · 401
Дизер Е. Вюрцбург, Германия · 141
Доброва Г. Р. Санкт-Петербург, Россия · 165
Евграфова К. В. Санкт-Петербург, Россия · 81
Евграфова С. М. Москва, Россия · 368
Еливанова М. А. Санкт-Петербург, Россия · 422

Елисеева М. Б. Санкт-Петербург, Россия · 85
Жезлова П. Д. Санкт-Петербург, Россия · 90
Железнякова Е. А. Санкт-Петербург, Россия · 450
Земан Е. В. Санкт-Петербург, Россия · 374
Зиновьева Т. И. Москва, Россия · 401, 454, 460
Зубарева В. С. Санкт-Петербург, Россия · 330
Ивановская О. Г. Санкт-Петербург, Россия · 303
Исенина Е. И. Иваново, Россия · 464
Казаков Д. Ю. Санкт-Петербург, Россия · 264
Казаковская В. В. Санкт-Петербург, Россия · 108
Карпухина В. Н. Барнаул, Алтай, Россия · 334
Касевич В. Б. Санкт-Петербург, Россия · 20
Качан О. Г. Минск, Беларусь · 155
Князев Ю. П. Санкт-Петербург, Россия · 114
Колодина Н. Н. Вашингтон, США · 467
Кондратенко А. М. Санкт-Петербург, Россия · 258
Корнев А. Н. Санкт-Петербург, Россия · 375
Коровушкин П. В. Череповец, Россия · 72
Костюхина М. С. Санкт-Петербург, Россия · 339
Кощева О. В. Саратов, Россия · 406
Краснощекова С. В. Санкт-Петербург, Россия · 118, 149
Круглякова Т. А. Санкт-Петербург, Россия · 3
Крылов С. А. Москва, Россия · 23
Кудряшова А. С. Москва, Россия · 291
Кузьмина Т. В. Санкт-Петербург, Россия · 217
Кулешова О. Д. Москва, Россия · 77
Куражова А. В. Санкт-Петербург, Россия · 260
Лаврентьева А. И. Москва, Россия · 170
Лебеденко Г. А. Пятигорск, Россия · 343
Лемяскина Н. А. Воронеж, Россия · 175
Лысакова И. П. Санкт-Петербург, Россия · 472
Ляко Е. Е. Санкт-Петербург, Россия · 254, 248, 264, 268, 273, 294, 246
Маликова М. Г. Москва, Россия · 460
Мальцева Н. Г. Саратов, Россия · 29
Мёдова Н. А. Томск, Россия · 429
Месеняшина Л. А. Челябинск, Россия · 308
Минков М. Тель-Авив, Израиль · 178
Мошонкина Т. Р. Санкт-Петербург, Россия · 277
Мушникова Н. С. Череповец, Россия · 72
Ненонен О. В. Тампере, Финляндия · 125
Нёт Э. Эрланген, Германия · 81
Никитина Е. Н. Москва, Россия · 128
Николаев А. С. Санкт-Петербург, Россия · 273
Николаева А.-М. Ю. Москва, Россия · 476

Николина Н. А. Москва, Россия · 434
Овчинникова И. Г. Пермь, Россия · 59
Огородникова Е. А. Санкт-Петербург, Россия · , 281
Онипенко Н. К. Москва, Россия · 376
Остапова З. В. Сыктывкар, Республика Коми, РФ · 481
Остроухов А. В. Санкт-Петербург, Россия · 254, 273
Офицерова Е. А. Санкт-Петербург, Россия · 348
Павликова М. И. Санкт-Петербург, Россия · 294
Павлова Н. П. Череповец, Россия · 222
Павлова Е. В. Москва, Россия · 486
Пак С. П. Санкт-Петербург, Россия · 281
Пеетерс-Подгаевская А. В. Амстердам, Нидерланды · 182
Петрова В. И. Владивосток, Россия · 64
Петрова А. А. Волгоград, Россия · 411
Петрова Т. И. Владивосток, Россия · 64
Пивень А. В. Санкт-Петербург, Россия · 436
Пиотровская Л. А. · Санкт-Петербург, Россия · 227
Попова А. Р. Орел, Россия · 312
Прищепова И. В. Санкт-Петербург, Россия · 233
Прищепова П. А. Санкт-Петербург, Россия · 382
Протасова Е. Ю. Хельсинки, Финляндия · 143
Радаева А. Н. Санкт-Петербург, Россия · 135
Рахилина Е. В. Москва, Россия · 188
Риехакайнен Е. И. Санкт-Петербург, Россия · 90
Рингблом Н. Стокгольм, Швеция · 149, 165
Родина Н. М. Москва, Россия · · 143
Румянцева И. М. Москва, Россия · 67
Савельева Л. В. Санкт-Петербург, Россия · 237
Свириденко О. И. Минск, Беларусь · 155
Семущина В. А. Санкт-Петербург, Россия · 422
Сидоренко В. Л. Санкт-Петербург, Россия · 439
Сизова О. Б. Санкт-Петербург, Россия · 95
Сильченкова Л. С. Москва, Россия · 241
Скрелин П. А. Санкт-Петербург, Россия · 81
Смирнов А. Г. Санкт-Петербург, Россия · 264
Смирнова Ю. В. Москва, Россия · 401
Старжинская Н. С. Минск, Беларусь · 351
Степанов А. В. Санкт-Петербург, Россия · 268
Степанова Е. А. Москва, Россия · 489
Стернин И. А. Воронеж, Россия · 193
Столярова Э. И. Санкт-Петербург, Россия · 286, 281
Страшнова Т. В. Ижевск, Удмуртия, РФ · 199
Сухотина И. А. Санкт-Петербург, Россия · 277
Такеда Е. Тояма, Япония · 182

Трегубова Л. С. Москва, Россия · 493
Трофимович Т. Г. Минск, Беларусь · 498
Туревская В. А. Санкт-Петербург, Россия · 217
Унарова В. Я. Якутск, Республика Саха, РФ · 441
Ушакова Т. А. Иваново, Россия · 356
Федорова О. В. Москва, Россия · 34
Филатова Ю. О. Москва, Россия · 291
Фролова О. В. Санкт-Петербург, Россия · 248, 264, 268, 294
Хамраева Е. А. Санкт-Петербург, Россия · 502
Харченко В. К. Белгород, Россия · 38
Цейтлин С. Н. Санкт-Петербург, Россия · 11
Черняк В. Д. Санкт-Петербург, Россия · 43
Чиглова Е. И. Череповец, Россия · 136
Чиршева Г. Н. Череповец, Россия · 72
Чмелёва Е. В. Смоленск, Россия · 48
Шантрукова О. И. Санкт-Петербург, Россия · 277
Шулекина Ю. А. Москва, Россия · 386
Шуляк И. А. Санкт-Петербург, Росси · 252
Яковлева И. В. Ульяновск, Россия · 159

СОДЕРЖАНИЕ

ОНТОЛИНГВИСТИКА КАК НАУКА: ИСТОРИЯ, ПРОБЛЕМЫ, МЕТОДЫ . 3

<i>Круглякова Т. А.</i> Из истории онтолингвистических исследований в России. К юбилею профессора Стеллы Наумовны Цейтлин	3
<i>Цейтлин С. Н.</i> Речь ребенка: стремление к идеалу	11
<i>Божович Е. Д.</i> Речевое поведение ребенка как индикатор его психического развития	15
<i>Касевич В. Б.</i> Онтолингвистика и современные семантические теории	20
<i>Крылов С. А.</i> Геликохронические законы как инструмент лингвистического исследования	23
<i>Мальцева Н. Г.</i> Прайминг в онтолингвистике	29
<i>Федорова О. В.</i> Психоллингвистическое исследование особенностей рабочей памяти русскоязычных детей 12 лет	34
<i>Харченко В. К.</i> Детские междометия в свете концепции А. А. Потемби	38
<i>Черняк В. Д.</i> Материнский дневник как документ времени	43
<i>Чмелёва Е. В. С. А.</i> Рачинский о родном языке	48

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА. РАННЕЕ

ДЕТСКОЕ ДВУЯЗЫЧИЕ

<i>Александрова Н. Ш.</i> Сверхсложный естественный билингвизм	51
<i>Бойкова С. Е.</i> Опыт сопоставления детской и взрослой билингвальной речи на примере французского и русского языков	54
<i>Овчинникова И. Г.</i> О приемах обучения русскому языку ивритоязычных дошкольников	59
<i>Петрова Т. И., Петрова В. И.</i> Проявления русско-китайского билингвизма на раннем этапе онтогенеза: первые наблюдения	64
<i>Румянцева И. М.</i> Один язык или два? Заметки о раннем естественном билингвизме	67
<i>Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В., Мушников Н. С.</i> Этапы билингвального развития ребенка и структура переключения кодов ..	72

ОСВОЕНИЕ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ. ОВЛАДЕНИЕ ИНТОНАЦИЕЙ ... 77

<i>Афанасьева Ж. В., Кулешова О. Д.</i> Совершенствование интонационных умений младших школьников в начальном языковом образовании	77
<i>Евграфова К. В., Скрелин П. А., Нёт Э.</i> Сравнительный анализ стратегий распознавания эмоций в детской речи на немецком и русском языках носителями немецкого языка	81
<i>Елисеева М. Б.</i> Порядок появления гласных и согласных фонем в речи русскоязычного ребенка	85
<i>Жезлова П. Д., Риехакайнен Е. И.</i> Методика определения уровня владения родным языком для русскоязычных детей 2–4 лет	90

Сизова О. Б. Крыса на крыше: какие нарушения звукопроизношения влияют на формирование языковой системы 95

ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ФОРМ И СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ 104

Воейкова М. Д. Ранние этапы усвоения глагольной деривации двумя русскими детьми 104

Казакотская В. В. Словообразовательная деривация на ранних этапах речевого онтогенеза по данным спонтанной речи 108

Князев Ю. П. Неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения в ранней детской речи 114

Краснощечкова С. В. Неопределенные местоимения на -то в речи детей... 118

Ненонен О. В. Нарушения согласования в роде у эритажных носителей русского языка билингвальная пара русский – финский 125

Никитина Е. Н. Развитие коммуникативных навыков ребенка в начальной школе выражение ирреальной модальности в письменной речи 128

Радаева А. Н., Балчюниене И. Усвоение склонения существительных детьми 5 лет с общим недоразвитием речи III уровня 135

Чиглова Е. И. Соотношение местоименного и глагольного дейксиса в русскоязычном онтогенезе 136

ОСВОЕНИЕ РУССКОЙ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В СИТУАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ 141

Дизер Е. «Das Reichthum» или «Последний этап – он трудный самый»: об освоении грамматической категории рода в немецком языке детьми-билингвами 141

Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Овладение множественным числом у монолингвов и финско-русских билингвов 143

Рингблом Н., Краснощечкова С. В., Галкина Е. В. Предложно-падежные конструкции в речи русско-голландских и русско-шведских билингвов и в речи студентов, изучающих русский язык как иностранный 149

Свириденко О. И., Качан О. Г. Некоторые особенности формирования морфологического компонента языковой компетентности учащегося-билингва в ситуации русско-белорусского двуязычия. 155

Яковлева И. В. Пространственные категории в условиях моноязычия и двуязычия: функционирование предлогов **на** и **в** в речи детей и взрослых 159

ОСВОЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ 161

Азарко О. В., Василевская Е. С. Организация работы по расширению лексического запаса младших школьников на уроках литературного чтения в условиях билингвизма 161

<i>Доброва Г. Р., Рингблом Н.</i> Стратегии компенсации лексического дефицита симультанными билингвами	165
<i>Лаврентьева А. И.</i> Об одном подходе к исследованию становления семантического компонента языковой способности в онтогенезе. ...	170
<i>Лемякина Н. А.</i> Концепты культуры в языковом сознании младших школьников	175
<i>Минков М.</i> Особенности использования теста дефиниций среди израильских детей-билингвов	178
<i>Пеетерс-Подгаевская А. В., Такеда Е.</i> Усвоение глаголов местонахождения и расположения в двуязычии.	182
<i>Рахилана Е. В., Выренкова А. С.</i> Предикаты падения в RLC: ньюансы семантики	188
<i>Стернин И. А.</i> Возрастная динамика значения слова психолингвистический анализ	193
<i>Страшнова Т. В.</i> Особенности понимания пословиц двуязычными младшими школьниками	199

ОСВОЕНИЕ ПИСЬМЕННОЙ ФОРМЫ РЕЧИ В СИТУАЦИИ ОДНО- И МНОГОЯЗЫЧИЯ..... 203

<i>Алексанкина Л. Ю.</i> Языковая интерференция в письменной речи русско-английских детей-билингвов.....	203
<i>Брагина Е. А.</i> К вопросу о письменной речи русско-немецких детей-билингвов.....	205
<i>Величенкова О. А.</i> Ошибки фонемного кодирования у младших школьников: взгляд логопеда.....	208
<i>Грудева Е. В., Бучилова И. А.</i> Типология ошибок в письменных текстах детей-инофонов среднего школьного возраста.....	213
<i>Кузьмина Т. В., Туревская В. А.</i> Освоение учениками начальных классов подсистем русского письма.....	217
<i>Павлова Н. П.</i> Самое простое правило ...	222
<i>Пиотровская Л. А.</i> Интонационная составляющая обучения чтению: психолингвистический анализ.....	227
<i>Прищепова И. В.</i> Характеристика морфологической основы орфографической деятельности младших школьников с дизорфографией	233
<i>Савельева Л. В., Аширов А. Д.</i> Ошибки русскоязычных и иноязычных второклассников при записи звучащего текста: попытка сопоставительного анализа.....	237
<i>Сильченкова Л. С.</i> Овладение письменной формой речи в условиях современной образовательной среды.....	241

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ АТИПИЧНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА 246

<i>Баякова А. А., Ляксо Е. Е.</i> Особенности речевого развития детей с нарушениями аутистического спектра	246
--	-----

<i>Бедалова Ш. Г., Фролова О. В., Ляксо Е. Е.</i> Особенности речи воспитывающихся в детском доме детей 5-6 лет с нарушениями в развитии	248
<i>Высоцкая И. В., Шуляк И. А.</i> Пути оптимизации коррекционной работы учителя-логопеда с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата в условиях школы	252
<i>Городный В. А., Остроухов А. В., Ляксо Е. Е.</i> Сравнительный анализ речи детей 5-7 лет с синдромом Дауна	254
<i>Кондратенко А. М.</i> О влиянии особенностей психофизиологического развития ребенка 5 лет на описание картинки-нелепицы по методике Р. С. Немова	258
<i>Куражова А. В.</i> Формирование речи дизиготных близнецов от рождения до шести лет	260
<i>Ляксо Е. Е., Смирнов А. Г., Фролова О. В., Григорьев А. С., Казаков Д. Ю., Гречаный С. В.</i> Связь между уровнем речевого развития и психофизиологическими показателями типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра	264
<i>Ляксо Е. Е., Фролова О. В., Григорьев А. С., Степанов А. В.</i> Речевое взаимодействие в диадах с типично развивающимися детьми и детьми с расстройствами аутистического спектра	268
<i>Николаев А. С., Остроухов А. В., Ляксо Е. Е.</i> Перцептивные и фонетические характеристики детей с расстройствами аутистического спектра	273
<i>Огородникова Е. А., Шантрукова О. И., Мошонкина Т. Р., Сухотина И. А., Ватаева Л. А.</i> Влияние физической реабилитации на характеристики вербальной и невербальной коммуникации детей с ДЦП	277
<i>Огородникова Е. А., Столярова Э. И., Балякова А. А., Галкина Е. В., Пак С. П.</i> Особенности слухоречевой функции у детей с нарушениями слуха и речи различного генеза	281
<i>Столярова Э. И.</i> Особенности диалога с детьми раннего возраста с синдромом Дауна	286
<i>Филатова Ю. О., Кудряшова А. С.</i> Варианты психоречевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития	291
<i>Фролова О. В., Павликова М. И., Ляксо Е. Е.</i> Коммуникативные навыки детей дошкольного возраста: семья – детский дом	294

ЛИНГВОКРЕАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА. ДЕТСКОЕ СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО

<i>Гридина Т. А.</i> Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности	299
<i>Ивановская О. Г.</i> Семантический резонанс у детей 6-7 лет на форму и содержание литературных произведений	303
<i>Месеняшина Л. А.</i> Детское литературное творчество как отражение игрового процесса	308
<i>Попова А. Р.</i> Особенности стихосложения ребенка дошкольного возраста	312

КНИГА О ДЕТЯХ. КНИГА ДЛЯ ДЕТЕЙ.....	318
<i>Астафьева О. В.</i> Путь, истина и жизнь: символика пути в сказке-были М. Пришвина «Кладовая солнца»	318
<i>Воскобойникова Т. А.</i> Особенности понимания лексики стихотворного текста русскоязычными и иноязычными младшими школьниками.....	325
<i>Зубарева В. С.</i> Автобиографические произведения о школе: проблема жанра	330
<i>Карпущина В. Н.</i> Ирония как основной коммуникативный прием в дискурсе современной детской литературы.....	334
<i>Костюхина М. С.</i> Коммуникативная неудача глазами детского писателя и лингвиста	339
<i>Лебедеико Г. А.</i> Вербализация детской языковой картины мира в малых фольклорных жанрах на материале немецкого языка	343
<i>Офицерова Е. А.</i> Цитирование в речи ребенка по материалам материнского дневника	348
<i>Старжинская Н. С.</i> Стихи для детей как иллюстративный материал при изучении особенностей детской речи будущими специалистами дошкольного образования	351
<i>Ушакова Т. А.</i> О реализации поэтического потенциала детской речи в стихотворениях Андрея Чебышева для детей.....	356
СТАНОВЛЕНИЕ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РЕБЕНКА.....	363
<i>Ахапкина Я. Э.</i> Тактики представления двух последовательных ситуаций в детском нарративе на материале сочинений по картинке учеников 2-го класса	363
<i>Евграфова С. М.</i> Заметки о модальной природе высказывания	368
<i>Земан Е. В., Балчюниене И.</i> Понимание нарратива детьми 7 лет с общим недоразвитием речи III уровня	374
<i>Корнев А. Н., Балчюниене И.</i> Влияние жанра дискурса на грамматический частотный профиль у детей с первичным недоразвитием речи.....	375
<i>Онипенко Н. К.</i> Референциальный выбор в детских нарративных текстах..	376
<i>Прищепова П. А.</i> К вопросу об изучении текстовой компетенции у младших школьников с дисграфией.....	382
<i>Шулекина Ю. А.</i> Особенности понимания учебных текстов старшими дошкольниками с разными образовательными возможностями.....	386
КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА	393
<i>Вагнер К. А.</i> Детская речевая агрессия как способ выражения отрицательных эмоций в немецкоязычной коммуникации	393
<i>Галактионова Л. Н.</i> Некоторые особенности детского ответа в диалоге «взрослый – ребенок»	397
<i>Зиновьева Т. И., Губанищева И. В., Смирнова Ю. В.</i> Аспекты совершенствования умений устного дистантного общения младших школьников.....	401

Кощева О. В. Некоторые типичные закономерности формирования речевой компетенции в онтогенезе 406

СТАНОВЛЕНИЕ КОММУНИКАЦИИ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ..... 411

- Басс Е. В., Петрова А. А.* Онтогенетический и психологический аспекты формирования установки на коммуникацию на русском языке у детей-билингвов. 411
- Васильева О. С.* К вопросу о причинно-следственных связях в формировании языковой и моторной асимметрии в онтогенезе ... 416
- Еливанова М. А., Семушина В. А.* Выражения речевого этикета в инпуге детей-представителей разных культурных сообществ..... 422
- Мёдова Н. А., Азарова Э. Г.* Словесно-жестовый билингвизм глухих детей как одна из образовательных систем раннего развития 429
- Николина Н. А., Айсакова Е. А.* Языковая рефлексия двуязычного ребенка.. 434
- Пивень А. В.* О смешении языков у русско-якутских детей-билингвов в Якутии 436
- Сидоренко В. Л.* Об особенностях языкового развития детей из семьи сирийских беженцев из опыта работы учителя русского языка 439
- Унарова В. Я.* Особенности развития метаязыковых способностей у младших школьников в условиях русско-якутского двуязычия..... 441

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 448

- Виноградова М. В.* Проблема диагностики речевых нарушений в ситуации многоязычия из опыта работы с русскоговорящими детьми в Финляндии 448
- Железнякова Е. А.* О когнитивном подходе к обучению детей неродному языку 450
- Зиновьева Т. И.* Совершенствование произносительной культуры младших школьников в условиях многоязычия столичного региона . 454
- Зиновьева Т. И., Маликова М. Г.* Развитие диалогической речи младших школьников на основе риторического идеала 460
- Исенина Е. И.* Психолингвистические предпосылки обучения английскому языку детей дошкольного возраста 464
- Колодина Н. Н.* Важна ли русская субботняя школа? Ошибки в письменной речи русско-английских детей-билингвов из США. 467
- Лысакова И. П.* Теоретические основы воспитания культуры речевого общения детей в полиэтническом коллективе 472
- Николаева А.-М. Ю.* Онтолингвистический подход как основа организации билингвальной образовательной среды дошкольного учреждения..... 476
- Остапова З. В.* Лингвистические основы методики развития родной речи коми детей дошкольного возраста 481
- Павлова Е. В.* Специфика системы управления билингвальным образовательным процессом..... 486

<i>Степанова Е. А.</i> Особенности речевого развития детей-билингвов: к вопросу классификации	489
<i>Трегубова Л. С.</i> Развитие лексического уровня речи младших школьников в условиях многоязычия	493
<i>Трофимович Т. Г.</i> Новый белорусский букварь на русском языке и речевое развитие младших школьников-билингвов	498
<i>Хамраева Е. А.</i> Лингводидактические основы диагностики коммуникативных умений билингвов	502
<i>Указатель имен авторов</i>	508

ПРОБЛЕМЫ ОНТОЛИНГВИСТИКИ — 2018
Материалы ежегодной международной научной конференции
20–23 марта 2018 года, Санкт-Петербург

Научное издание

Подписано в печать 07.03.2018
Формат 60x84/16. Изд. л 37,5. Печ. л. 30,2.
Тираж 170 экз. Заказ .

Издательство «ЛИСТОС» 153045, г. Иваново, ул. Хвойная, 23
8-920-676-65-23 kniga@listos.biz www.listos.biz

Отпечатано в ИПК «ПресСто»
153025, г. Иваново, ул. Дзержинского, 39, оф. 307
(4932) 30-42-91, 22-95-10 pressto@mail.ru