

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
Уральское психолингвистическое общество  
Кафедра общего языкознания и русского языка

**Психолингвистические аспекты изучения  
речевой деятельности**

Выпуск 13

Труды Уральского психолингвистического общества

Екатеринбург  
2015

**УДК 81'23**  
**ББК Ш 100.6**  
**П 86**

**Редакционная коллегия:**

Т.А. Гридина, д. филол. наук, проф. (главный редактор);  
Н.И. Коновалова д. филол. наук, проф.

**Рецензенты:**

М.Э. Рут., д. филол. наук, проф. (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина)  
Н.Н. Щербакова д. филол. наук, проф. (Омский государственный педагогический университет)

**П 86 Психолингвистические** аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 13. – 286 с.

В данном выпуске нашла широкое отражение психолингвистическая проблематика, связанная с процессами овладения и владения языком в онтогенезе. Особое внимание уделяется творческому началу детской речи, описанию экспериментальных методов и тренинговых технологий диагностики и развития речи ребенка. Анализу подвергаются аспекты грамматической и семантической компетенции ребенка – и в целом «я-образ» и картина мира ребенка; развитие детей с патологиями речи, вербальные и невербальные коммуникативные практики ребенка, в том числе ребенка-билингва. Отдельный раздел сборника посвящен аспектам текстовой деятельности: в свете эрратологической интерпретации описываются тенденции употребления распространенных синтаксических конструкций современной речи; характеризуются особенности восприятия и ценностные доминанты конфликтогенного текста, жанровая специфика речевых актов. Психолингвистической интерпретации подвергаются лингвокультурные концепты.

Сборник адресован специалистам-фиолологам, психологам, дефектологам, аспирантам, студентам, учителям-практикам, а также всем, кто интересуется проблемами психолингвистики.

**ISSN 2411-5827**

©ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015  
©Гридина Т.А. (гл. ред.)

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ I. ЯЗЫКОВОЕ ТВОРЧЕСТВО В СФЕРЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ОВЛАДЕНИЕ И ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

<i>Гридина Т.А.</i> Языковой «инстинкт» как проявление творческого начала детской речи: экспериментальные данные .....	5
<i>Гридина Т.А., Коновалова Н.И.</i> Диагностические срезы речевых умений детей с общим недоразвитием речи .....	30
<i>Доброва Г.Р.</i> Освоение ребенком наречия как части речи.....	43
<i>Еливанова М.А.</i> Освоение детьми дошкольного возраста пространственного компонента картины мира и отражение его в речи .....	53
<i>Князев Ю.П.</i> Прилагательные цвета и их усвоение русскими детьми .....	74
<i>Корнев А.Н., Балчюниене И.</i> Создание и воспроизведение устных нарративов у детей с дислексией: языковой или ресурсный дефицит? .....	82
<i>Корнеев А.А., Протасова Е.Ю.</i> Письмо у финско-русских билингов младшего школьного возраста .....	107
<i>Краснощекова С.В.</i> Освоение ребенком вторичного дейксиса .....	122
<i>Кузьмина Т.В.</i> Освоение письма ребенком как творческий процесс .....	134
<i>Кусова М.Л.</i> О значении слова в детской речи .....	138
<i>Мурашов А.А.</i> Психолингвистическая специфика самосознающего «Я» ребенка .....	145
<i>Сизова О.Б.</i> Жестовая и речевая коммуникация у детей с тяжелыми нарушениями речи .....	154
<i>Цейтлин С.Н.</i> Грамматика прилагательного в детской речи .....	167
<i>Юрова М.С.</i> Некоторые наблюдения над коммуникативными тактиками иноязычных детей на ранних стадиях освоения ими русского языка .....	181

## **РАЗДЕЛ II. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

<i>Ахапкина Я.Э.</i> Прикладные аспекты эрратологии: грамматика ошибок и речевая практика (конструкция "когда ... то) .....	196
<i>Бекасова Е.Н.</i> О языке челобитных царю Федору лексеевичу протопопа Аввакума и Игнатия Соловецкого ...	209
<i>Гоголина Т.В., Иванова Е.Н.</i> Трансляция специфики типа издания в аннотации: экспериментальные данные ...	218
<i>Лаппо М.А.</i> Понимание конфликтогенного текста и общечеловеческие ценности/антиценности .....	225
<i>Норман Б.Ю., Носратли А.</i> Речевой акт пожелания под психолингвистическим углом зрения .....	235

## **РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ**

<i>Ваулина И.А.</i> Ангел или херувим? Фоносемантический фактор восприятия лексического значения .....	249
<i>Вепрева И.Т., Петкау А.Ю.</i> Лингвосенсорный портрет ценностного концепта <i>здоровье</i> .....	256
<i>Зуева Т.А., Чжан Хун Лэй</i> Национально-культурные особенности наименований блюд китайской кухни .....	268
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	275
<b>SUMMARY</b> .....	278

## РАЗДЕЛ I. ЯЗЫКОВОЕ ТВОРЧЕСТВО В СФЕРЕ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ОВЛАДЕНИЕ И ВЛАДЕНИЕ ЯЗЫКОМ

**Т.А. Гридина** (*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия*)

### ЯЗЫКОВОЙ «ИНСТИНКТ» КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКОГО НАЧАЛА ДЕТСКОЙ РЕЧИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема соотношения спонтанного и осознанного начал лингвокреативной деятельности ребенка (в том числе способности к языковой игре). Экспериментально исследуются рецептивная и продуктивная составляющие словотворческих инноваций детской речи – в индивидуальной проекции: при толковании конкретным ребенком-респондентом словотворческих детских инноваций и словомодификатов, а также при создании тем же ребенком собственных слов по реконструированному на базе детских окказионализмов мотивационному контексту. Делается вывод о диагностичности данных экспериментальных процедур для прогноза индивидуальных лингвокреативных черт формирующейся личности.

**Ключевые слова:** языковой инстинкт, языковая игра, лингвокреативные стратегии овладения языком, ментальные доминанты языкового сознания.

Известно, что дети обладают обостренным языковым «чутьем» (языковым инстинктом), позволяющим им выводить из потока получаемой речевой информации «не сформулированные» правила формо- и словообразования, а также «экспериментировать» с готовым словом. Природа этого инстинкта, очевидно,

имеет как врожденный, так и приобретенный (основанный на когнитивном опыте и практике общения) характер. Справедливо утверждение о том, что в речевом развитии ребенок подвержен влиянию двух областей – «области языкового принуждения и языковой свободы» [Ажеж 2003]. При овладении родным языком в онтогенезе проявляются некие универсальные черты, и в то же время каждый ребенок проходит свой индивидуальный путь речевого развития.

В этом отношении продуктивным представляется соединение традиционных методов описания спонтанной детской речи и экспериментальных методик, позволяющих верифицировать проявление творческого начала в становлении разных аспектов языковой способности конкретного ребенка. В основе нашей гипотезы лежит положение о тесной взаимосвязи детских речетворческих эвристик и развитием интенции к преднамеренной языковой игре [Гридина 2014]. Соответственно, выявив характерные черты речевого поведения ребенка определенного возраста, можно перейти к экспериментальной серии исследования его лингвокреативных способностей, используя в качестве стимульного материала инновации детей того же возраста. В частности, предложив ребенку дать толкования этих инноваций и/или создать собственную номинацию на основе сформулированного мотивационного перифраза к детскомуokkaзионализму, можно проследить, как «работает» языковой инстинкт в специально смоделированных условиях лексического дефицита и стимуляции ребенка к проявлению лингвистической креативности.

В нашем случае респондентом выступил конкретный ребенок (Даниил К.), в речи которого его родителями<sup>1</sup> были зафиксированы факты спонтанного словотворчества и «прояснения» мотивированности (значений) готовых слов в свете собственного понимания (наблюдения за ребенком велись два года, начиная с 4-х лет).

Ребенок живет в полной семье. Родители имеют высшее об-

---

<sup>1</sup> Материалы наблюдений над спонтанной речью Дани К. и экспериментальные данные в рамках разработанной нами (Т.Г.) концепции исследования предоставлены С.Д. Воробьевой, магистрантом, обучающимся по программе «Психолингвистика в образовании».

разование (мать – архитектор-дизайнер, отец получил медицинское образование). Кроме того, у мальчика две бабушки и два дедушки, с которыми он проводит много времени. Посещает детский сад с двух с половиной лет. Активно говорить начал довольно поздно, в возрасте около 3-х лет. С 5-ти лет начал читать. Очень подвижный, активный, по темпераменту – холерик. В садике быстро стало скучно, со взрослыми любит общаться больше, чем с детьми. Предпочитает сюжетно-ролевые игры, сценарий которых придумывает сам, привлекая окружающих к совместному действию. Подкрепляет неречевые ситуации различными «диалогами». Не любит играть один. Согласно наблюдениям психолога, ведущими модальностями восприятия у этого мальчика являются аудиальная (очень музыкален, любит петь сам и слушать музыку – начиная с 2-х лет) и кинестетическая (очень впечатлителен, чувствителен, для него важны осязательные ощущения). Ср. соответствующие модальные предикаты в следующих высказываниях ребенка.

(По телевизору показывают кукольный мультфильм про Чебурашку). Даня: – *Я не люблю куклиные фильмы!* Мама: – *Почему?* Даня: – *Они шершавые* (5.2) // (Играя, изображает робота, который механически повторяет одно и то же слово «нет». Бабушка просит его остановиться. В шутку, как будто на кнопку, нажимает ему на живот). Даня: – *Нет, меня так не выключишь* (имея в виду, что он робот). Бабушка: – *А как тебя выключить?* Даня: – *Надо меня поцеловать 10 раз* (6.1).

В плане креативной составляющей речевого развития Дани К. показательны инновации, свидетельствующие о склонности мальчика к окказиональному словообразованию, технике метафорической номинации, причем как в регистре компенсации лексического дефицита, так и в экспрессивно-оценочном, чаще шутливо-эмоциональном регистрах самопрезентации. Ментальные доминанты языкового сознания ребенка<sup>2</sup> отражают особен-

---

<sup>2</sup> К ментальным доминантам детского языкового сознания мы относим характерные (временно господствующие) особенности образа мира ребенка, проявляющие соединение его когнитивного опыта с информацией, транслируемой языком. В числе таких доминант отмечаются следующие: антропоморфная («всеолицетворение») и артефактная (ос-

ности его картины мира.

(Рассматривает с дедушкой анатомический атлас. Рисунок: голова человека, мозг внутри). Спрашивает: – Это что? Дедушка: – Это наш мозг так устроен. – *Ага, понятно: по этим закорючным проводам проходит думство* (5.2).

В данном «определении» закодирован визуальный образ, представленный в виде артефактной метафоры (прагматическая доминанта языкового сознания ребенка, связанная с перенесением предметных свойств на живую «материю»: извилины мозга уподобляются запутанным, изогнутым, *закорючным* проводам). Кроме того, *думство* – суффиксальное производное от *думать* – ситуативно заменяет неизвестное ребенку слово *мышление*, ср. также *думанье*, *обдумывание* и отглагольные одноструктурные с *думство* существительные типа *бегство*. К типу словообразовательных инноваций относится и прилагательное *закорючный* (ср. *закорюка*, *закорючка* – эталон искривленной, замысловатой формы, переплетения).

(Упала сумка и перевернулась): – *Смотри, бабушка, сумка кверхногатая* (4.6). Словообразовательная инновация – производное от словосочетания *кверх ногами* с суффиксом *-т* (ср. *рогатая*) – экспрессема, ситуативно отзеркаливающая актуальный для ребенка «антропоморфный» образ перевернутого («с ног на голову») предмета.

Ср. метафорическую номинацию той же «олицетворяющей» модальности:

– *Ты мне забинтованный горох дашь?* (о горохе в стручках) (4.5). Визуальный образ горохового стручка (в коже) соотно-

---

нованная на приписывании предметных свойств одушевленным и природным объектам) составляющие детской речи «номинативный реализм» (буквализм восприятия языковых значений), мотивационная рефлексия как прогностическая стратегия установления связи между формой и содержанием слова; доминанта личностного и ситуативного смысла; экспрессивно-эмоциональная оценочная модальность как отражение конкретно-наглядного типа мышления ребенка; эвристическая (экспериментальная) доминанта в использовании языковой техники номинации (восполнение ребенком лексического дефицита и обновление регистра существующих языковых средств для выражения актуальных аспектов мировосприятия) [Гридина 2013].



сится у мальчика с чем-то плотно перевязанным (например, с забинтованным пальцем). В слове *забинтованный* актуализирован признак «перетянутый бинтом» (при игнорировании сем – *марлевый жгут для перевязывания ран*). Расширение значения и непреднамеренная метафора коррелируют между собой в процессах номинации.

Экспрессия интенсивного действия и результата передается Даней при помощи следующих инноваций:

(Смотрит кино про войну, боец упал): – *Он что ли угиб?* (5.9).

Это, скорее всего, случай заменительного словообразования в опоре на глаголы с приставкой -у (ср. *погиб*). Возможна и прямая аналогия с синонимом *убить*. Ситуативно замена приставки подкрепляется самим наблюдаемым действием – падением раненого бойца (ср. *упасть*).

(Неудачно садится в машине в своё автокресло): – *Ай, меня кресло прижмулило* (5.7).

Созданный ребенком глагол *прижмулить* – контаминация словоформ прош. и буд. времени от *прижать* (ср. *прижало* и *прижму*); в значении окказионализма актуализирован признак интенсивности действия (сильного сдавливания, стискивания). Ассоциативно также всплывает фонетическая и структурная аналогия с *зажмурить* «плотно сжать / сомкнуть веки».

(Обращаясь к коту, который носится по комнате и всех кусает): – *Мурзик! Ты что такой разболтливый!* (4.10). Ср. *баловаться, болтаться*. Возможна аналогия с *разболтаться* (о поведении).

(Мурзик ест и просит еще): *Мурзик! Ты что такой ненаедливый!* (4.10).

*Ненаедливый* – производное от словоформы *не наестся* по аналогии с суффиксальными прилагательными типа *надоедливый, непоседливый* (с формантом -лив).

Существительные – не менее продуктивный класс новообразований в речи ребенка.

(Приехал из Греции, где ему очень понравилось): – Я хочу быть *гречем* (5.7).

Словоформа **гречем** «восходит» к *грек* и *греческий* (это, скорее всего, контаминация на звуковом основании; игнорирование чередований при образовании словоформ, характерное для де-

тей, соблюдающих «принцип звукового единства основы слова» во всех его производных, в данном случае срабатывает в пользу аналогии с *греческий*). Однако, возможно, ребенок самостоятельно образует *греч* от *греческий* как название жителей Греции.

(Играет с куклой, которую можно разбирать): – Это **разбирушка** (4.3). От *разбирать* при явной аналогии с *игрушка*.

**Врачительница** – женщина-врач (4.9). Ср. *учительница, воспитательница*, востребованные в качестве аналога для восстановления нарушенной симметрии в сфере обозначений профессий (при отсутствии в узусе и опыте ребенка соответствующей «парной» номинации ж.р. к слову *врач*, ср. разг. *врачиха*).

Чувствителен к фоносемантике имени.

**Мальва** – это красивая мама (4.10). Услышав это слово как название цветка, оценил его «красоту» (благозвучие) и применил к образу мамы – на основе симпрактической стратегии оценочного ассоциирования.

Имя **Шура** шутливо ассоциирует со звукоподражанием, привязывая его к имени конкретной девочки:

(Спрашивает, хитро улыбаясь): – *Мама, а почему у тети Вики дочку Шура зовут? Она ходит и ножками так делает: шуур-шуур-шуур?* (5.2)

Представленный выборочный список примеров из речи Дани К. свидетельствует о достаточно типичных для детей дошкольного возраста проявлениях метаязыковой рефлексии и словотворческой активности.

Это дает основания предположить, что в условиях экспериментального поиска смысла незнакомого слова (инноваций, извлеченных из спонтанной детской речи) ребенком будет востребована уже освоенная им техника номинации и мотивации. Установка на произвольное толкование предъявленных слов-стимулов (окказионализмов детской речи), заданная инструкцией, позволяет выявить, с одной стороны, их соответствие неким продуктивным моделям, степень считываемости внутренней формы и потенциальных смыслов соответствующего новообразования; с другой стороны, – обнаружить идиоматику восприятия и интерпретации таких инноваций конкретным ребенком, в том числе склонность к преднамеренной языковой игре (см. подробнее в: [Гридина 2014]).

Серия экспериментов с Даней К. проходила в игровой форме и включала в себя три этапа.

Первый и второй этап экспериментальной серии проводился по методике прямого толкования с предъявлением ребенку инструкции: «Угадай, что значит (называет) это слово». В качестве стимулов на первом этапе использовались слова-модификаты (или мотивационные инновации), извлеченные из живой детской речи. Эти единицы детского лексикона возникают вследствие стремления ребенка к уточнению, «прояснению» внутренней формы готового слова. Техника «уточняющей» реноминации состоит в частичном видоизменении существующего в языке слова путем введения в его структуру нового «корня» (подобранного по созвучию, чаще всего случайному, и/или по субъективно устанавливаемой смысловой близости непонятого и знакомого слов). Ср.: *белонка* «болонка», *мингальские* огни из *бенгальские* (по сближению с *мигать*) и т.п. Согласно нашей гипотезе, при толковании таких слов в условиях эксперимента должен превалировать акцент на мотиваторе, задающем актуальный для ребенка (респондента) ракурс восприятия свойств обозначаемого.

Совпадение и/или несовпадение полученных ответов с теми значениями, которые имеют стимульные слова в спонтанной детской речи, верифицирует, с одной стороны, информативность отраженного в названии мотивационного признака, с другой стороны, создаёт разброс индивидуальных интерпретаций связи номинации и предполагаемого денотата.

Второй этап данной экспериментальной серии отличался от первого только подбором стимульного материала, в качестве которого предлагались не слова-модификаты, а собственно словообразовательные инновации, созданные детьми по образцу конкретного слова или словообразовательной модели. Предполагалось, что в данном случае поиск смысла окказионального слова в большей степени будет направлен на выведение свойств обозначаемого на фоне структурных аналогий и доступного ребенку когнитивного базиса наименования.

Условность толкования как сформированная инструкцией установка должна была раскрепостить фантазию ребенка и перевести процесс в игровой режим – поиск любых возможных, да-

же самых невероятных версий смысла.

Третий этап экспериментальной серии предполагал продуцирование слов по заданному ономаσιологическому контексту: реконструированным мотивационным перифразами детских инноваций, на основе которых ребенок должен был сконструировать «свое» слово. Инструкция: «Как можно назвать... (далее дан перифраз)».

В основу описанных экспериментальных процедур положен постулат о том, что игровая компетенция (в частности – словотворческая) включает в себя как аспект восприятия, так и аспект продуцирования окказионального слова.

Наиболее показательные стратегии семантизации и порождения нового (окказионального) слова по заданному описанию см. в приведенных ниже Таблицах 1, 2, 3.

**Таблица 1. Толкования слов-модификатов (первый этап экспериментальной серии)**

Слово, извлеченное из спонтанной детской речи, и его мотивация <sup>3</sup>	Исходное толкование (контекст)	Толкования, полученные от респондента (Дани К., 6.0)	Стратегии толкования
<i>Айболитка</i> (от разг. <i>инвалидка</i> – машина для инвалидов – по сближению с <i>Айболит</i> )	Инвалидная машина. – Мама, смотри, <i>айболитка</i> едет! (4.0). Ассоциация с именем известного персонажа детской сказки.	<i>Тетя такая, же-на Айболита.</i> Актуализирована «женская» семантика словообразовательно-форманта (сущ. с суф. -к).	<i>Айболитка</i> воспринимается как самостоятельное суффиксальное производное от <i>Айболит</i> (при условном «допущении», что у сказочного доктора была жена). Толкование через мотивационный перифраз.

<sup>3</sup> Все примеры (стимульные слова) для экспериментальной серии извлечены из: Гридина Т.А. Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

<p><i>Босолапки</i> (уточняющая реноминация, замена одного корня в сложном слове <i>босоножки</i>)</p>	<p>Босоножки. В магазине мама выбирает обувь для дочки: – Нравятся туфельки? Рита: – Давай лучше <i>босолапки</i> купим (5.0). Ср. лапки – ножки разг., ласк. (по отношению к ребенку)</p>	<p><i>Человек, который ходит босиком</i> (для мальчика <i>босолопки</i> – не название обуви, а характеристика человека, точнее ситуации, когда кто-то ходит босиком).</p>	<p>Метонимический сдвиг при соотношении слова с денотатом (открытая, носимая на босу ногу женская обувь – босой человек).</p>
<p><i>Больчик</i> – ситуативное уточнение мотивации слова <i>укольник</i> по сближению с <i>боль</i> (введение нового корня в структуру готового слова)</p>	<p>Укол (<i>укольник</i>), причиняющий боль. В больнице: – <i>Сейчас тебе сделают укольник</i>. Это не больно. Юра: – <i>Не надо больчик!</i> (4.5)</p>	<p><i>Мальчик-больчик; когда я ударился – у меня больчик!</i> Актуализированы оба потенциальных значения словообразовательной модели: «тот, кому больно; кто испытывает боль» и «то, что причиняет боль: болезненный ушиб».</p>	<p>Введение слова в симпрактический контекст (опора на ситуацию из собственного опыта ребенка). Стратегия номинации по метонимическому принципу (ср. <i>больчик</i> – болезненный укол/ушиб и <i>больчик</i> – человек, испытывающий боль от укола / ушиба).</p>
<p><i>Быкарус</i> – слово-модификат от «Икарус». Экспрессема</p>	<p>Большой, размером с быка автобус «Икарус»). Увидев на автобусной</p>	<p><i>Бык по-английски; кто бодает.</i> (Поразил необычный облик слова, в котором</p>	<p>Игровая актуализация значения в опоре на мотиватор <i>бык</i>. Придуманная ребенком «кон-</p>

	стоянке «Икарус» и удивившись его размером, Катя <i>шутит</i> : – У-у! Это настоящий <i>быкарус</i> (7.0)	Даня увидел знакомый «корень»: экзотическая форма шутивно отождествляется ребенком с якобы иностранным словом). Второе значение «кто бодает» через мотивационный перифраз дополняет ассоциацию с <i>бык</i> на основе синтагматической стратегии.	нотация» – приписывание слову статуса иностранного. Условная идентификация с английским языком подержана тем, что именно этот язык выступает для ребенка эталонной речью (папа, с которым Даня бывал за границей на отдыхе, свободно говорит по-английски).
<i>Гребетух</i> – гребешок петуха (от <i>петух</i> под влиянием <i>гребень</i> )	Девочка рассказывает стихотворение: « <i>Петушок, петушок, золотой ... гребетух</i> » (3.5)	<i>Петух, который причесывается расческой такой.</i>	В толковании актуализированы оба значения слов-омонимов: «гребень птицы» и «расческа». Сама условность ситуации «петух причесывается» придает объяснению игровой характер. Считан прототип.
<i>Деньгомёт</i> – шутивная модификация слова <i>банкомат</i> по	Банкомат, который «мечет деньги» (во внутрен-	<i>Человек, который любит деньги и мёд.</i> Один из корней	Толкование имеет характер языковой игры: без опоры на

<p>сближению с выражением <i>метать деньги</i></p>	<p>ней форме слова актуализирован функциональный признак): - <i>Папа всегда деньги в день-гомёте снимает</i> (10.0)</p>	<p>«считывается» на основе омофонической ассоциации: ср. <i>мёт</i> (от <i>метать</i>) и <i>мёд</i>. При этом происходит переключение денотативной отнесенности слова в регистре «характеристика предмета» – «характеристика человека».</p>	<p>прототип (<i>банкомат</i>) ребенок выводит собственный смысл слова <i>деньго-мёт</i> через оценочную «символику» мотиваторов <i>деньги</i> и <i>мед</i>. Это некие «ценности», проявляющие склонности и пристрастия человека (ср. <i>сладкий мед, много денег</i>).</p>
<p><i>Другостранец</i> – синонимическая «замена» одной из мотивирующих основ лексемы <i>иностранец</i> (очевидно, в процессе припоминания слова)</p>	<p>Иностранец (здесь: тот, кто внешне – цветом кожи – отличается от соотечественников ребенка). Увидев на улице негра: – <i>Этот чёрный дяденька что ли другостранец?</i> (5.0)</p>	<p><i>Он живет в России и со всеми дружит!</i> Имплицированная актуализация прототипа <i>иностранец</i> (буквально «тот, кто приехал в Россию из другой страны»).</p>	<p>Ложноэтимологическое сближение с мотиваторами <i>друг, дружить</i> имеет эмоционально-оценочный вектор: <i>живет в России и со всеми дружит</i>.</p>
<p><i>Дуракон</i> – реноминация путем введения в модельную сетку слова <i>дракон</i> корня «дурак».</p>	<p>Глупый дракон. Аня, обращаясь к игрушечному дракону: – <i>Дуракон ты какой-то!</i> (5.0)</p>	<p><i>Любит драться</i> (буквально: драчливый дракон). Однако не исключено, что прототип <i>дракон</i> вообще не считан.</p>	<p>Симпрактическая актуализация смысла в опоре на ситуативную привязку экспрессивного мотиватора <i>дурак</i>.</p>

<p><i>Игрутер</i> – реноминация <i>компьютер</i> по сближению с <i>играть</i>.</p>	<p>Компьютер, на котором играют в компьютерные игры. Мальчик с интересом наблюдавший за тем, как папа играет в компьютерные игры, спрашивает на другой день: – <i>Папа, а когда ты снова включишь игрутер?</i> (5.0)</p>	<p><i>Это я, когда в компьютер играю.</i> Потенциальное переключение номинативной функции слова в диапазоне – название предмета (по его назначению) – название лица (по роду занятий).</p>	<p>Симпрактическая стратегия толкования.</p>
<p><i>Колозвончики</i> – колокольчики издающие звон. Уточняющая реноминация в опоре на характерный функциональный признак предмета</p>	<p>Маленькие колокольчики на сбруе лошади. После посещения цирка: – Бабушка, я сегодня видела лошадь с <i>колозвончиками</i> (5.0)</p>	<p><i>Колокольчики звенят.</i> Считан мотиватор <i>звенеть</i>: ребенок ассоциирует слово с <i>колокольчик</i> (вне ситуативного контекста).</p>	<p>Синтагматическая стратегия актуализации значения слова (через описание производимого предметом действия).</p>
<p><i>Кусарики</i> – сухари. Уточняющая реноминация (сближение <i>сухарики</i> с <i>кусать</i>).</p>	<p>Сухарики (для супа). – Сегодня в детском саду мы суп ели с <i>кусариками</i> (5.2). Слово-модификат указывает на актуальный для</p>	<p><i>Микробики, которые кусают...</i> (бормочет: <i>комарики...</i> <i>сухарики...</i>). Толкование в опоре на ситуативную «привязку» мотивирующего глагола <i>кусать</i> (об укусе насе-</p>	<p>Связь с прототипом <i>сухарики</i> всплывает только в завершающем звене ассоциативной цепочки. Вместе с тем сам подбор ассоциатов в рифму имеет</p>



	ребенка признак: «то, что грызут, кусают»	комых): ребенок часто бывает на даче, где его кусают комары.	потенциально игровой характер
<i>Лизнулька</i> – сосулька (реноминация по актуальному для ребенка признаку предмета – <i>дети часто лизнут сосульки</i> )	В садике пробовали лизать сосульки. Гуляя с мамой, увидел сосульку, свисающую с подоконника: – <i>Смотри, мама, какая длинная лизнулька (5.0).</i>	<i>Кошка, которая лижет (себя)</i> Прототип «сосулька» не считан, мотиватор определен, но отнесен ребенком к другой (типовой) ситуации (кошка вылизывает свою шерсть)	Симпрактический контекст (выводимый в опоре на мотивационный перифраз) включает описание наблюдаемого действия.
<i>Малянка</i> – от <i>малина</i> по сближению с <i>полянкой</i> (ситуативная уточняющая реноминация)	Малина, собранная на полянке. – Мы сегодня целое ведро <i>малянки</i> насобирали. – Где же вы ее насобирали? – В лесу на <i>полянке</i> (4.0). <b><i>Смеется</i></b> (осознав рифму).	Маленький человек; малина у бабушки в деревне; я – когда родился(!) Только одно из приведенных толкований приближается к семантике стимульного слова ( <i>малянка</i> идентифицируется с <i>малина</i> ), получая новую ситуативную привязку ( <i>у бабушки в деревне</i> ).	Два других толкования даны на основе созвучия <i>малянка</i> с <i>маленький</i> . Эта ассоциация развивается Даней в метонимическом ключе (« <i>малявка</i> », « <i>ребенок</i> » – применительно к самому себе). Во всех случаях реализована симпрактическая стратегия.
<i>Мычок</i> – из бычок по сближению с <i>мычать</i> . Уточняющая реноминация по признаку голоса (ср. этимологи-	Бычок. После поездки в деревню: – Мама, смотри, <i>мычок!</i> – Не мычок, а бычок!	<i>Детёныш бычка</i> Актуализировано значение, синонимичное слову <i>телёнок</i> . То, что бычок же может быть и взрос-	В трансформе <i>мычок</i> опознан прототип ( <i>бычок</i> ), но суффикс <i>-ок</i> воспринят в значении умень-

<p>ческое родство звукоподражательных <i>бучати</i> и <i>мычать</i>)</p>	<p>– А вот и нет! <i>Мычит</i> – значит <i>мычок!</i> (3.2)</p>	<p>лым, ребенком «игнорируется».</p>	<p>шительности / «невзрелости» (ср. синониму с <i>-онок</i>).</p>
<p><i>Рукоденце</i> – от <i>полотенце</i> по сближению с мотиватором <i>руки</i></p>	<p>Полотенце, которым вытирают руки. – <i>Мамочка, купи мне новое рукоденце: у меня ручки уже большие стали</i> (4.0)</p>	<p><i>Мальчик, который зимой и летом носит рукавички.</i> Считан мотиватор <i>рука</i>, но не считан (или «проигнорирован») прототип <i>полотенце</i>.</p>	<p>Ассоциативная связь <i>рука</i> с однокоренным <i>рукавички</i> лежит в основе толкования по метонимическому принципу («тот, кто носит рукавички»).</p> <p>Проявлен и парадоксальный игровой вектор – <i>носит рукавички зимой и летом</i>.</p>
<p><i>Тоншер</i> – торшер. Реноминация по сближению с <i>тонкий</i></p>	<p>Торшер (светильник на тонкой ножке). Даша ложится в кроватку: – <i>Мамочка, включи тоншер</i> (5.0)</p>	<p>Так можно еще одного <i>смешарика</i> назвать (персонаж мультфильма). Ассоциация слова с известными ребенку именами мультипликационных персонажей.</p>	<p>Ономастическая актуализация значения. Условно-игровая номинация. Прототип не считан, зато актуализирован мотиватор «тонкий» как потенциальная характеристика носителя имени.</p>
<p><i>Шартур</i> – от торшер по сближению с <i>шататься</i> (ситуативная уточняющая реноминация)</p>	<p>Торшер, который шатается. – А к <i>шартуру</i> плохо ножки привинти-</p>	<p><i>Земной шар</i> (<i>по-английски</i>). «Разложение» слова на части, омонимичные <i>шар</i> (в значении</p>	<p>Применение уже найденного ребенком игрового алгоритма семантизации – через</p>

	ли, вот он и <i>шатается</i> (5.0)	«планета Земля») и, возможно, <i>тур</i> – «путешествие» (Даня не раз уже ездил с родителями в заграничные туры).	условное отождествление незнакомого слова с якобы иностранным (ср. <i>быкарус</i> – бык по-английски).
--	------------------------------------	---	--

Представленные данные вполне соответствуют тенденциям «прочтения» слова через мотиватор, который вписывается ребенком в актуальный для него симпрактический контекст. Расхождения в трактовке разными детьми одного и того же слово-модификата проявляют не только его потенциальные смыслы, но и индивидуальные векторы лингвокреативности конкретного ребенка (включая языковую игру).

Рассмотрим полученные от Дани К. толкования детских инноваций, не являющихся модификатами готовых слов (см. *Таблицу 2*).

**Таблица 2. Толкования собственно словотворческих детских инноваций (второй этап экспериментальной серии)**

Слово, извлеченное из спонтанной детской речи, и его значение	Исходный контекст новообразования	Толкования, полученные от респондента (Дани К.)	Стратегии толкования
<i>Альдытып</i> – детское прото-слово (фоносемантика моделирует денотат) «птичка»	Спрашивает: – <i>Мама, а что такое альдытып?</i> – Не знаю. – <i>Ну, мама! Это же птичка такая!</i> (3.9)	Даня дает несколько версий. 1. <i>Это Щелкунчик</i> (у мальчика есть механическая игрушка, довольно большая, он ее не любит и держит повыше в шкафу – видимо, в	Толкования явно стимулированы индивидуальной фоносемантикой слова: 1) ассоциациями с действиями, подобными звуку раздавленного ореха (Щелкунчик); 2) восприятием слова как «звукоизображения» ходьбы, шагов, ср. ассоциат <i>сле-</i>

		целях безопасности). 2. <i>Это кто ходит везде, у него одежда искателя, он изучает всяких букашек и следы!</i> 3. <i>Кто громко говорит</i>	ды и созвучный комплекс -льд- в фонетической структуре слова; 3) ассоциацией с голосом человека (по высшей точке шкалы «тихий – громкий»)
<i>Бодатик</i> – козлик (буквально: тот, кто имеет рога и бодается)	Показывая на маленького козлика: – <i>Смотри, какие рожки у этого бодатика!</i> (3.5)	<i>Носорог бодает рогом!</i> (цитирует С.Я. Маршак)	Стратегия толкования через ассоциацию с прецедентным текстом (строчкой из известного стихотворения)
<i>Буквубики</i> – кубики с буквами	– <i>Это мои буквубики, я одна с ними играть буду</i> (5.2)	<i>Я учу буквы</i>	Введение слова в симпрактический контекст (толкование указывает не на предмет, а на действие, связанное с ним в опыте ребенка)
<i>Ванничать</i> – мыться (купаться) в ванне	– <i>Я сегодня пойду ванничать</i> (3.3)	Купаться в ванной	Толкование соответствует считанной мотивации глагола
<i>Ветрюган</i> – очень сильный ветер	– <i>Вчера на улице такой ветрюган был!</i> (10)	<i>Смерч, очень сильный ветер!</i>	Стратегия конкретизации (сильный ветер во время <i>смерча, урагана</i> )
<i>Гамбургек</i> – гибридное образование от <i>гамбургер</i> и <i>чебурек</i>	Миша читает по слогам надписи на ценниках в киоске: «Че-бургек», «Гам-бургер». Через неко-	(Слово очень понравилось). Это мальчик, который любит гамбургеры.	Метонимическая стратегия номинации (перенесение названия продукта на человека – по

	<p>торое время спрашивает: – <i>А что такое гамбургер?</i> (6.0)</p>	<p>Может быть, я (лукаво улыбается)</p>	<p>«любви» к этому продукту). Характерный для ребенка эгоцентризм и игровая интенция проявлены в реплике, содержащей своеобразную «уловку» (акцент на том, что он, Даня, тоже любит гамбургеры)</p>
<p><i>Денежник</i> – кошелек</p>	<p>Собирается с папой в магазин, напоминает: – <i>Папа, ты взял свой денежник?</i> (5.5)</p>	<p><i>Человек, который деньги ворует</i></p>	<p>Ассоциативная связь <i>деньги – воруются – вор</i> востребована (актуализирована) как потенциальная идиоматика словообразовательной модели в денотативном диапазоне предмет – лицо»</p>
<p><i>Домоговорун</i> – домофон</p>	<p>– <i>Мама, там домоговорун пищит</i> (5.3)</p>	<p><i>Это я! Сиджу дома и всегда болтаю!</i></p>	<p>Из симпрактического контекста выводится значение «тот, кто много говорит: любит болтать, находясь дома»). Словообразовательная идиоматика проявляет значение «лицо, склонное к определённому действию»</p>
<p><i>Домушница</i> – домохозяйка</p>	<p>– <i>У меня папа летчик, а мама –</i></p>	<p><i>Мама: она любит</i></p>	<p>Значение «домохозяйка» вписы-</p>

	<i>домушница</i> (3.10)	<i>жить дома. Парадоксальный смысл слова домушница</i> (ср. <i>вор-домушник</i> ) ребенком не осознается	вается в сим-практический контекст (толкуется применительно к образу мамы, любящей проводить время дома, в кругу семьи)
<i>Дрыня</i> – мотоцикл	Наблюдая, как мужчина во дворе шумно заводит мотоцикл: – <i>Мама, купи мне вон тот дрыню</i> (2.6). Инновация имитирует звук заводящегося мотоцикла: «др-р-р»	<i>Кто-то дрожит от холода</i>	Слово толкуется в опоре на сим-практический контекст – через семантику звукового подражательного глагола <i>дрожать</i> – о состоянии человека, которому холодно. Предложенный вариант реализует потенциальный смысл фоносеманта <i>дрыня</i>
<i>Жгучка</i> – крапива (номинация по свойству крапивы <i>жечься</i> , оставлять ожог на коже), ср. одноструктурное <i>колючка</i>	Рассказывает другу: – <i>У нас в саду жгучки навалом</i> (5.0)	<i>Кетчуп, который любит папа</i>	Мотиватор <i>жечь, обжигать</i> применяется ребенком не к названию растения, а к названию острой приправы (с ситуативной добавкой «которую любит папа»)
<i>Зачемка</i> – тот, кто говорит «зачем»	– Мама, <i>кто говорит «почему»</i> – <i>почемучка?</i> – Да. – <i>А кто говорит «зачем»</i> – <i>зачемка?</i> (4.5)	<i>Тот, кто все время говорит «зачем?, зачем?»</i>	Стратегия толкования через мотивационный перифраз, который «отзеркаливает» процесс

	Иновация реализует принцип словообразовательной симметрии (ср. представленный в метакомментарии «словообразовательный квадрат»)		образования (порождения) слова
<i>Землячонок</i> – маленькая, еще не вызревшая ягода земляники (буквально «детёныш» земляники)	– <i>Бабушка, у земляники маленький землячонок вырос</i> (4.7) Расширительное использование суффикса <i>-онок</i> (не только по отношению к одушевленному, но и по отношению к неодушевленному «реалиям»)	<i>Это я, землю когда копаю</i>	В толковании инновации через мотиватор <i>земля</i> суффикс <i>-онок</i> реализует свое основное значение «невзрелости». При этом слово погружается ребенком в симпрактический контекст, наполняясь ситуативной идиоматикой ( <i>я копаю землю</i> )
<i>Зеркалинка</i> – осколок зеркала (слово со значением «частичка целого»)	Полина случайно разбила зеркало, удивленно смотрит на осколки: – <i>Мама, смотри, какие у меня зеркалинки получились</i> (4.3)	<i>Мама, смотри в зеркало</i>	В толковании ребенка <i>зеркалинка</i> – то же, что <i>зеркало</i> . Уменьшительно-ласкательный суффикс – проявление отношения к маме. Слово осмысливается через симпрактический контекст
<i>Лазилка</i> – турник	Обращаясь к другу: – <i>Пойдем после уроков на спортплощадку, на лазилках повисим</i> (10.0)	<i>Лесенка</i> (у меня в комнате, на спорткомплексе)	Толкование через мотиватор <i>лазить</i> отсылает к денотату, известному ребенку из собственного

			практического опыта
<i>Клювixa</i> – птица с длинным клювом (аист)	Впервые увидел аиста: – <i>Смотри, какая клювixa к нам на крышу прилетела</i> (5.0)	<i>Птичка, которая что-нибудь клюёт</i>	Мотивация (вне ситуативного контекста) актуализирует ассоциацию <i>клюв – клевать – птица</i> . Толкование через описание типового действия, совершаемого птичкой.
<i>Нехотник</i> – тот, у кого нет желания (охоты) делать что-либо	Просит старшего брата поиграть с ним. Тот отмахивается. – <i>Неохота играть</i> . Саша: – <i>Ах, какой ты нехотник</i> (5.0)	<i>Мальчик, который не хочет делать, что ему говорят</i>	Практически полное совпадение с исходным значением свидетельствует о мотивационной прозрачности детской инновации
<i>Наподушник</i> – наволочка	– <i>У меня наподушник весь в зайках</i> (5.5)	<i>Человек, который спит на огромной подушке. Наподушник в приведенном толковании – не то, что надевается на подушку, а тот, кто спит на ней</i>	Референтный потенциал словообразовательной модели варьирует в широком диапазоне «предмет – лицо» (для ребенка с его «антропоморфным мышлением» более актуально «личное» значение суффикса)
<i>Поцелуйка</i> – след от губной помады, оставшийся после поцелуя	– <i>Мама, у меня поцелуйка от тебя на щечке</i> (6.0)	<i>Мальчик, который встретил девочку. Восприятие номина-</i>	Симпрактическая стратегия толкования: привязка к ситуации поцелуя при встрече как проявления



		нации с предметной семантикой как номинации лица по действию	отношения мальчика к девочке (подобного отношениям взрослым)
<p><i>Челопятки</i> – маленькие, слепленные из пластилина человечки.</p> <p>Контаминация <i>человек</i> и <i>пятки</i>, ср. также возможную ассоциацию с <i>челобучки</i> и <i>ребятки</i></p>	<p>– <i>А сейчас мы слепим челопятков.</i></p> <p>– <i>А кто это такие?</i></p> <p>– <i>Это человечки, как мальчик-с-пальчик (4.6)</i></p>	<p>Человек, который <i>трогает пятки</i>.</p> <p>Инновация наполняется иной идиоматикой (по сравнению с исходным смыслом в речи ее автора)</p>	<p>Игнорирование формы мн.ч. и ассоциация с <i>пятки</i>. Толкование имеет явно условный характер (ребенком устанавливается случайная ситуативная связь мотивирующих единиц)</p>

Полученные толкования свидетельствуют о важной роли симпрактического опыта в наполнении детского слова собственной идиоматикой. Вместе с тем сама словообразовательная структура и семантика производящей основы задают некую потенциальную зону вариативных толкований, в том числе и условно-игровых. Очевиден тот факт, что процессы выведения значений словотворческих инноваций коррелируют с механизмом их образования, что позволяет с учетом такой взаимобратимости экспериментально верифицировать способность ребенка к продуцированию слова по заданному мотивационному перифразу. Результаты такого эксперимента, проведенного с одним респондентом (Даней К.), представлены в *Таблице 3*.

Заметим, что при выполнении предложенного задания мальчик использовал не только словообразовательную технику, но и технику метафорической номинации, в чем проявилась индивидуальная составляющая лингвокреативности данного ребенка.

**Таблица 3. Слова, образованные на основе мотивационных перифразов (третий этап экспериментальной серии)**

Инновация, извлеченная из спонтанной детской речи	Реконструированный мотивационный перифраз <sup>4</sup>	Номинация, созданная респондентом (Даней К.) по заданному перифразу	Стратегия номинации
<i>Белк</i> (обратное словообразование от <i>белка</i> , дефлексация)	Муж (самец) белки	<i>Белок</i>  Ср. <i>голубок</i> - <i>голубка</i> как аналог «парных» названий особей птиц и животных	Стратегия словообразовательной (структурной) сверхгенерализации. Ребенком использован способ замены «женского» суффикса -к ( <i>белка</i> ) на «мужской» суффикс -ок ( <i>белок</i> )
<i>Быстролов</i> (сложение с нулевой суффиксацией)	Тот, кто быстро говорит (быстро произносит слова)	<i>Быстрёшка</i>	Семантическое включение (производное общего рода от мотиватора <i>быстрый</i> при помощи суффикса -ёшк/а)
<i>Глухарь</i> (омонимическое словообразование: от <i>глухой</i> + -арь).	Тот, кто плохо слышит. Услышав, что дедушка глуховат, спрашивает: – <i>Наши дедушка глухарь?</i> (5.0)	<i>Неслышка</i>	Конфиксальное образование общего рода от мотивирующего глагола ( <i>слышать</i> + не-...-ш/к), ср. <i>неваляшка</i>
<i>Денежник</i> (от <i>денежный</i> + -ик)	Кошелек, в котором много денег	<i>Кошелек-кашалот</i> (повторяет не-	Синонимическая стратегия номинации ( <i>денежник</i> )

<sup>4</sup> Перифраз предьявлялся в форме констатирующего описания или вопроса (например, «Девочка жадина, а мальчик \_\_\_?»).

		сколько раз). В номинации актуализирован признак <i>толстый, набитый деньгами</i> кошелек	– <i>кошелек</i> ) подкреплена игрой созвучных слов ( <i>кошелек – кашалот</i> ) и метафорической аналогией (ср. <i>кошелек</i> как <i>кашалот</i> – кит больших размеров)
<i>Жадин</i> (обратное словообразование, дефлексация)	Девочка <i>жадина</i> , а мальчик .... (?)	« <i>Трус!</i> »... Потом подумал и сказал « <i>жад</i> »	Обратное словообразование с отсечением суффикса и окончания (более сокращенный вариант по сравнению с <i>жадин</i> )
<i>Заколючить</i> (суффиксальное производное от словосочетания)	Уколоть колючкой	<i>Заколючить</i> (ср. наложение смыслов однокоренных <i>колоть</i> и <i>колючка</i> )	Продуктивная стратегия универбации словосочетания (совпадение со стимульной инновацией)
<i>Многokнижный</i> (магазин)	Магазин, в котором много книг	<i>Книжная каша!</i> (шутит)	Метафорическая номинация (словосочетание со значением «смешение самых разных книг»)
<i>Снегодом</i> (словосложение)	Крепость из снега (снежный дом)	<i>Крепыйшон</i> (мотиватором выступает слово <i>крепость</i> , при игнорировании второго члена производящего словосочетания)	Экспрессема от <i>крепость</i> по ассоциации с <i>крепьши</i> , ср. также структурную аналогию с <i>бастион</i> (при этом игнорируется второй мотиватор ( <i>из снега</i> ))

В качестве обобщающих выводов отметим следующее:

1. Проведенная экспериментальная серия по толкованию и «воссозданию» окказионализмов детской речи показывает, что основной стратегией актуализации значения незнакомого слова выступает «дешифровка» его внутренней формы; языковой инстинкт ребенка проявляется в установлении значения по принципу ассоциативной выводимости, в опоре на обнаруженный созвучный мотиватор (родственный или неродственный). Природа таких толкований вполне соответствует «правилу» потенциальной смысловой связи однокоренных слов. В детской речи эта связь принимает характер ложной этимологизации – при сближении неродственных слов по случайному звуковому сходству, ср. также произвольные толкования при случайно угаданном генетическом родстве слов, не состоящих в отношениях синхронной мотивации. При этом спонтанные детские инновации рассматриваются нами как потенциально игровые и диагностичные для выявления лингвокреативных способностей ребенка в области интерпретации чужой и создания собственной инновации.

2. Механизмы мотивации показывают, как возникает идиоматический компонент значения у слов соответствующей структуры:

а) трактовка слова в опоре на симпрактический контекст, свидетельствующая о важности для ребенка такого фактора, как «постижение мира в действии» (М. Хайдеггер);

б) метафорическая актуализация значения слова через найденный мотиватор (чаще непреднамеренная); способность «мыслить образной аналогией» (К.Штумпф) задает альтернативу толкования и/или использования готовой номинации в новой характеристической функции (ср., например, *кошелек – кашалот*);

в) метонимический сдвиг в толковании (называние по принципу *часть – целое*);

г) выявление потенциальной (системно заданной) референции слова с широким вариативным значением словообразовательного форманта (предмет – лицо).

3. Индивидуальные черты лингвокреативной деятельности ребенка проявляются:

а) в выборе словообразовательных аналогий и актуальных

векторов ассоциирования;

б) в ассоциативных предпочтениях, связанных с ведущими модальностями восприятия;

в) в склонности к обыгрыванию слова в русле доступных ребенку смыслов (приемов); например, в данном случае можно говорить об игровой направленности в отождествлении Даней незнакомого, необычного по структуре слова с иностранным (*быкарус* – бык по-английски и т.п.); подборе рифмующихся со стимулом ассоциатов, в том числе прототипов слов-модификатов (*кусарики* – *комарики*, *сухарики*); чувствительности к фоносемантике слова (*Шура* – *шур-шур-шур*);

г) в индивидуализации содержания слова (в проекции на собственный опыт); применение толкования к себе (*Домоговорун* – *это я, все время сижу дома и болтаю*).

4. Экспериментальная ситуация провоцирует и стимулирует ребенка к поиску условных вариантов толкования и продуцирования слова по мотивационному описанию, в то же время проявляя его языковую интуицию и компетенцию в выборе способов решения нестандартной задачи.

5. Соотношение «универсального, дифференциального и уникального» векторов языкового развития конкретного ребенка (см. об этом в [Доброва 2011]), в том числе использование приоритетных для него форм языковой игры, в известной степени дает прогноз относительно тенденций формирования лингвокреативных черт конкретной личности [Гридина 2013]. В этом смысле можно отметить у Дани К. склонность к метафорической номинации, к актуализации личностной оценочно-прагматической зоны языковых значений, ассоциативным сближениям рифмующихся слов, словотворчеству по продуктивным моделям как определенную стадию развития осознанной игровой интенции.

## ЛИТЕРАТУРА

*Ажеж К.* Человек говорящий: Вклад лингвистики в гуманитарные науки. – М. : Едиториал УРСС, 2003.

*Гридина Т.А.* Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. – М.: Наука; Флинта, 2013.

*Гридина Т.А.* К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива-1 / под

общей ред. Т. А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2013. – С. 5-58.

*Гридина Т.А.* Ассоциативные проекции детских словотворческих инноваций и тренинги вербальной креативности // Лингвистика креатива-3 / под общей ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2014. – С. 14-74.

*Доброва Г.Р.* Детская речь: универсальное – общее – дифференциальное – уникальное// Онтолингвистика – наука XXI века: Материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А.И. Герцена (4-6 мая 2011г., Санкт-Петербург). – СПб., 2011. – С. 36-41.

©Гридина Т.А., 2015

**Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова**

*(Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия)*

## **ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ СРЕЗЫ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Аннотация:** В статье представлена серия диагностик, направленных на выявление сформированности грамматико-словообразовательных умений у детей с ОНР III-го уровня. Постулируется идея о необходимости учета латерального профиля (доминирования левого или правого полушария головного мозга и ведущих модальностей восприятия) конкретного ребенка как на стадии диагностики, так и на стадии коррекции соответствующих умений. Такие диагностические «замеры» имеют одновременно тренинговый характер, предполагая направленное стимулирование ребенка к освоению определенного словоизменительного или словообразовательного алгоритма в процессе выполнения игрового задания (с применением стратегии гештального мышления или логического анализа). Направленный отбор способов предъявления информации в условиях обучения детей с разной организацией мыслительных процессов создает максимально комфортные условия для их лингвокогнитивного развития и постепенного перехода от «грамматической конвергентности» к дивергентным интеллектуальным операциям с

языковыми знаками.

**Ключевые слова:** психолингвистическая речевая диагностика с учетом латерального профиля, игровые тренинговые технологии развития речи, усвоение словоизменительных и словообразовательных умений детьми с ОНР.

Исследования формирующейся языковой компетенции ребенка с общим недоразвитием речи (ОНР) предполагает необходимость комплексного междисциплинарного подхода, соединяющего в себе традиционные коррекционные технологии и психолингвистические методики формирования соответствующих речевых навыков. В данной статье представлен опыт диагностики и коррекции грамматико-словообразовательных навыков старших дошкольников и младших школьников с ОНР III-го уровня. На начальном этапе исследования выявлялись проблемы, связанные с формированием грамматической компетенции у детей обследуемой группы. Для получения валидных результатов был проведен экспериментально-диагностический срез уровня сформированности грамматико-словообразовательных умений и навыков детей с ОНР в возрасте от 5 до 8 лет.

Опыт логопедов-практиков и учителей показывает, что у детей дошкольного возраста и у детей с задержкой психического и речевого развития младшего школьного возраста отмечаются затруднения в области словообразования и словоизменения: усваиваются, главным образом, продуктивные формы образования и изменения слов, встречающихся в обиходной речи. Дети с трудом осознают обобщенные значения морфем в словах, не могут выделять в речи устойчивые элементы (например, повторяющийся в разных словах корень, приставку, суффикс), не умеют подбирать супплетивные формы и т.п. В этой связи показательным является тот факт, что в норме развитие словоизменения опережает словообразование. Как указывал А.Н. Гвоздев, «грамматической системой словоизменения ребенок с нормально развивающейся речью обычно овладевает к 4 годам, тогда как системой словообразования лишь к 7-8» [Гвоздев 1961: 37]. У детей с ОНР III уровня этот разрыв ощутим в еще большей степени, притом, что навыки словоизменения также остаются слабо сформированными. Однако соотношение сформированности

речевых функций словоизменения и словообразования у детей данной категории имеет как универсальные, так и индивидуальные черты. Данное обстоятельство требует проведения специальных экспериментально-диагностических срезов речевых умений и навыков детей данной категории для организации эффективной коррекционной работы по развитию соответствующих способностей – с учетом их обусловленности индивидуальными психофизиологическими особенностями ребенка.

Общим условием для предъявления всех диагностических заданий является учет индивидуального латерального профиля ребенка. Для правополушарных детей должен быть дан аналог (предметный эталон, вербальный пример) выполнения задания. Для левополушарных детей предлагается подробный алгоритм выполнения задания, пошаговая инструкция с демонстрацией отдельных примеров. Визуалам для выполнения вербальных заданий стимульный материал должен быть представлен в наглядной форме (зрительная опора для опознания и/или подкрепления визуального образа). Аудиалам – четко, неторопливо, спокойным голосом проговаривается инструкция, задание повторяется до тех пор, пока ребенок не поймет суть требуемой операции, ребенок может переспрашивать, задавать уточняющие вопросы, затем сам повторяет задание, в результате чего создается звуковой образ. Кинестетам данного возраста обязательно предъявляются предметные эталоны (игрушки, кубики, картинки и т.п.), с которыми они могут произвести различные действия: потрогать, переместить, раскрасить и т.п., что позволяет создать моторный образ в сознании ребенка.

Остановимся подробнее на конкретных диагностических срезах, в основу которых были положены типовые методики диагностики детей с ОНР (см.: [Диагностика ... 2012], [Репина, Буйко 2002], [Филичева, Чиркина 1989]), частично модифицированные нами в соответствии с целями исследования и индивидуальными особенностями обследуемой группы детей. Экспериментальные «замеры» сформированности грамматико-словообразовательных навыков детей с ОНР проводились с учётом тесной взаимосвязи их диагностической и корректирующей направленности, с учетом того, что в процессе выполнения ребенком заданного игрового алгоритма происходит направленное



стимулирование научения определенному речевому действию.

Задания описываемой серии направлены на изучение объема словаря производных слов, навыков словоизменения и употребления грамматических категорий.

1. Задание на словоизменение (образование словоформы Р.П. мн.ч. существительных). Игра «Один – много». Диагностический срез предполагает включение стимульных слов с беглостью гласных, акцентологическими переносами, вариантными окончаниями существительных второго склонения, в том числе с нулевым окончанием.

2. Образование названий детенышей. Игра «Назови детеныша». Модификация данной методики предполагает «обратный ход»: от названия детеныша к названию его мамы: *У медвежонка папа – медведь, а мама? У лосёнка папа лось, а мама?*

Диагностический стимульный материал подбирался так, чтобы, кроме продуктивных суффиксальных образований, в числе предлагаемых слов были и супплетивные названия (*курочка – цыплёнок, овца – баран – ягненок, корова – бык – теленок*).

3. Образование относительных прилагательных. Игра «Что из чего?» (вариант: «Давай смастерим и назовем»). *Самолетик из бумаги какой? Сумка из кожи – ? Свитер из шерсти – ? Чашка из фарфора – ? Мячик из резины – ? Подушка из пуха – ? Варенье из яблок – ? Шапка из меха – ? Дом из кирпича – а?*

Диагностика составляется таким образом, чтобы относительные прилагательные создавались детьми с помощью разных суффиксов (в том числе – с помощью алломорфов одного суффикса с чередованием гласных и согласных).

4. Образование притяжательных прилагательных. Игра «Чей? Чья? Чье?»: *Зубы волка – чьи? Шея жирафа – чья? Горбы верблюда – чьи? Уши зайца – чьи?*

Модификация данной диагностики (для детей, приближенных в речевом развитии к норме) – то же задание без наводящего вопроса *Чей? Чья? Чье? Чьи?*

5. Согласование прилагательных с существительными. Игра «Какой? Какая? Какое?»). Ребенку нужно назвать предмет с его главным характеризующим признаком (выраженным прилагательным). Для вводного тренинга предлагается ряд картинок с изображением предметов разного цвета, размера, формы и т.п. и

приводятся примеры словосочетаний сущ. разного рода с прилагательными (Солнышко какое? – *Желтое*. Шарик какой? – *Круглый*. Травка какая? – *Зеленая, мягкая*). Затем ребенок дает ответы сам. *Облако какое? – ... Медведь – ? ... Мел – ? ... Мышка – ? ... Машина – ? ... Травка – ? ...*

Диагностика должна включать стимульный материал самого разного свойства, т.е. прилагательные должны обозначать различные признаки: цвет, вкус, запах, размер, форму, тактильные признаки (качество поверхности и т.п.). При опросе можно задавать наводящие вопросы, чтобы ребенок отвечал не одним словом, а несколькими (например, огурец может быть *зеленым, шершавым, длинным, хрустящим, маленьким, свежим* и т.д.).

6. Согласование существительных с числительными. Игра «Сосчитай один – два – пять».

Данная диагностика предполагает, что числительное проговаривается вместе с существительным, т.к. при этом автоматизируется навык согласования существительного в словосочетании с числительным. Стимульный материал подбирается таким образом, чтобы подряд не встречалось одинаковых финальных комплексов слов, т.е. были бы вариантные окончания и различное оформление основы с чередованием гласных и согласных.

Представим результаты проведенных нами в НПП «Бонум» г. Екатеринбурга речевых диагностик старших дошкольников и младших школьников с ОНР III уровня. Дети обследовались нами в течение 2-х лет (2013-2015 гг.) целенаправленно по составленной программе диагностики. Это позволило выявить типичные грамматические ошибки в речи обследуемых детей и динамику их речевого развития.

**Методика «Один – много»** (жирным курсивом выделены ошибочные словоформы)

<b>Виталик К., 7,3</b>	<b>Никита К., 5,2</b>	<b>Богдан К., 7,3</b>	<b>Маша Ш., 6,2</b>
Дерево – <i>деревы</i> – много деревьев ухо – <i>Ухи</i> – много <i>ух</i>	Дерево – де- ревья – много <i>деревов</i> ухо – <i>Ухи</i> – много <i>Ухов</i>	Дерево – <i>де- ревы</i> – много <i>дерев</i> ухо – <i>Ухи</i> – много ушей	Дерево – <i>де- ревА</i> – много деревьев ухо – уши – много ушей

<p>окно – окна – много окон колесо – колёса – много колёс кукла – куклы – много <b>кукл</b> пень – пни – много пней рот – рты – много ртов табуретка – табуретки – много табуреток ведро – ведра – много <b>вёдр</b> глаз – глаза – много глаз слон – слоны – много слонов</p>	<p>окно – <b>окны</b> – много <b>Окнов</b> колесо – колёса – много <b>колесов</b> кукла – куклы – много <b>куклов</b> пень – <b>пени</b> – много <b>пенёв</b> рот – роты – много <b>ортОв</b> табуретка – табуретки – много <b>табуретков</b> ведро – <b>ведры</b> – много <b>ведров</b> глаз – глаза – много <b>гЛазов</b> платье – платья – много <b>платий</b></p>	<p>окно – окна – много <b>Окнов</b> колесо – <b>колёсы</b> – много <b>шинов</b> кукла – куклы – много <b>куклав</b> пень – пеньки – много <b>пенёчков</b> рот – <b>роты</b> – много <b>ротов</b> табуретка – табуретки – много <b>табуретков</b> ведро – <b>вёдры</b> – много <b>вёдор</b> птица – птицы – много птиц глаз – глаза – много глаз</p>	<p>окно – <b>окошки</b> – много <b>Окнов</b> колесо – <b>колёсы</b> – много <b>колесов</b> кукла – куклы – много <b>куклов</b> пень – <b>пени</b> – много <b>пеней</b> рот – рты – много ртов платье – платья – много <b>платьей</b> ведро – ведра – много <b>вёдров</b> птица – птицы – много <b>птицев</b> глаз – глаза – много глаз</p>
--	---	---	--

Анализ материалов субтестов на образование форм множественного числа существительных показал типичность (см. об этом: [Слобин 1984]) допускаемых детьми ошибок:

1. Неучет беглости гласных – чередования гласных полного образования с нулевым звуком (*рты – роты, пень – пени, вёдер – вёдр* и др.);

2. Неучет исторических и живых позиционных чередований согласных (*ухи, деревьев*);

3. Сверхгенерализация – стремление установить «грамматическую симметрию» [Гридина 2013: 40] окончаний словоформ. См., например, в ответах Никиты К.: *пенёв, колесов, куклов, руков, глазов, вёдров* и др. Другие (вариантные) окончания «вытесняются» наиболее продуктивным, эталонным для данного ребенка окончанием *–ов*.

4. Закрепление ударения за конкретным слогом в слове, когда в словоформах существительных в разных падежах сохраняется ударение начальной формы (см. об этом: [Цейтлин 2000: 72-170]): *дом – дОмов, окно – окнОв.*

**Образование притяжательных прилагательных по одной модели (методика «Чей, чьё, чья?»)**

<b>Виталик К. 7,3</b>	<b>Никита К. 5,2</b>	<b>Богдан К. 7,3</b>	<b>Маша Ш.6,2</b>
Зубы волка			
<i>волковые</i>	<i>волковые</i>	<i>волчьи</i>	<i>волчьи</i>
Шея жирафа			
<i>жирафовая</i>	<i>Жирафая</i>	<i>Жирафиная</i>	<i>Жирафная</i>
Голова петуха			
<i>петуховая</i>	<i>Петухная</i>	<i>Петунная</i>	<i>Петуховая</i>
Горбы верблюда			
<i>верблюжьи</i>	<i>верблюжонье</i>	<i>верблюжинная</i>	<i>верблюдные</i>
Хвост зайца			
<i>зайцевый</i>	<i>Заичный</i>	<i>Зайчичьи</i>	<i>Заичный</i>
Хобот слона			
<i>слоновый</i>	<i>слониховый</i>	<i>Слонихиная</i>	<i>слонинный</i>
Лапы утки			
<i>утковые</i>	<i>Утиные</i>	<i>Утиные</i>	<i>Утячьи</i>
Когти медведя			
<i>медвежьи</i>	<i>Медведные</i>	<i>Медвежьи</i>	<i>Медвежьи</i>
Рога козла			
<i>козловые</i>	<i>кОзлиные</i>	<i>Козёлная</i>	<i>Козловьи</i>
Глазки кошки			
<i>кошачьи</i>	<i>Кошные</i>	<i>Кошачьи</i>	<i>Кошонка</i>
Нос собаки			
<i>собачий</i>	<i>Собакин</i>	<i>Собачий</i>	<i>Собакин</i>
Грива льва			
<i>львиная</i>	<i>Левовая</i>	<i>Ливная</i>	<i>Лева</i>
Нора лисы			
<i>лисиная</i>	<i>Лисичная</i>	<i>Лисиная</i>	<i>Лисья</i>

Губы мамы			
<i>мамины</i>	<b>Маминные</b>	<i>Мамины</i>	<b>Мамы</b>
Усы папы			
<i>папины</i>	<b>Папичьи</b>	<i>Папины</i>	<b>Папиные</b>

**Образование относительных прилагательных от существительных по разным моделям (методика «Какой, какая, какое?»)»**

Виталик К. 7,3	Никита К. 5,2	Богдан К. 7,3	Маша Ш. 6,2
Ложка из дерева – <i>деревянная</i>	Ложка из дерева – <b>деревяная</b>	Ложка из дерева – <i>деревянная</i>	Ложка из дерева – <b>деревяная</b>
Нож из стали – <i>стальной</i>	Нож из стали – <b>стальной</b>	Нож из стали – <b>стальной</b>	Нож из стали – <b>стальная</b>
Кувшин из меди – <b>медильный</b>	Кувшин из меди – <b>измедийный</b>	Кувшин из меди – <b>измедий</b>	Кувшин из меди – <b>мезейная</b>
Конверт из бумаги – <i>бумажный</i>	Конверт из бумаги – <b>бумаговый</b>	Конверт из бумаги – <b>бумаговый</b>	Конверт из бумаги – <i>бумажный</i>
Стакан из стекла – <i>стеклянный</i>	Стакан из стекла – <b>стекловый</b>	Стакан из стекла – <b>стекловый</b>	Стакан из стекла – <i>стеклянный</i>
Мяч из резины – <i>резиновый</i>	Мяч из резины – <i>резиновый</i>	Мяч из резины – <b>резиновый</b>	Мяч из резины – <i>резиновый</i>
Сумка из кожи – <i>кожаная</i>	Сумка из кожи – <i>кожаная</i>	Сумка из кожи – <b>кожаная</b>	Сумка из кожи – <i>кожаная</i>
Свитер из шерсти – <i>шерстяной</i>	Свитер из шерсти – <i>шерстяной</i>	Свитер из шерсти – <b>шерстные</b>	Свитер из шерсти – <b>шерстинный</b>
Чашка из фарфора – <i>фарфоровая</i>	Чашка из фарфора – <b>фарфорная</b>	Чашка из фарфора – <b>фарфорная</b>	Чашка из фарфора – <i>фарфоровая</i>
Шляпка из	Шляпка из	соломы – <b>со-</b>	Шляпка из

<p>соломы – <i>со-ломенная</i>  Варенье из яблок – <i>яблочное</i>  Сок из огурцов – <i>огур-ченый</i>  Блюдо из глины – <i>глинное</i>  Ваза из хрусталя – <i>хру-стальная</i>  Сковорода из чугуна – <i>чу-гунная</i>  Шапка из меха – <i>меховая</i>  Подушка из пуха – <i>пухо-вая</i>  Дрова из берёзы – <i>берё-зовые</i>  Ветка ели – <i>еловая</i>  Ветка тополя – <i>топольная</i>, <i>топная</i>  Листик с дуба – <i>дубовый</i>  Дом из кирпи-ча – <i>кир-пичный</i>  Фигура из снега – <i>снеж-ная</i></p>	<p>соломы – <i>со-ломенная</i>  Варенье из яблок – <i>ябло-ковое</i>  Сок из огурцов – <i>огурцо-новый</i>  Блюдо из глины – <i>глинная</i>  Ваза из хрусталя – <i>хру-стальная</i>  Сковорода из чугуна – <i>чу-гойная</i>  Шапка из меха – <i>мехОвая</i>  Подушка из пуха – <i>пё-рышкая</i>  Дрова из берёзы – <i>берёзные</i>  Ветка ели – <i>ельная</i>  Ветка тополя – <i>топольная</i>  Листик с дуба – <i>дубниной</i>  Дом из кирпи-ча – <i>кирпИче-вый</i>  Фигура из снега – <i>снегОвая</i></p>	<p><i>ломная</i>  Варенье из яблок – <i>яблоч-ное</i>  Сок из огурцов – <i>огуреч-ный</i>  Блюдо из глины – <i>глинное</i>  Ваза из хрусталя – <i>хру-стальная</i>  Сковорода из чугуна – <i>чугу-нальная</i>  Шапка из меха – <i>смехная</i>  Подушка из пуха – <i>пУхо-вая</i>  Дрова из берёзы – <i>берёзов-ные</i>  Ветка ели – <i>ельновая</i>  Ветка тополя – <i>топольный</i>  Листик с дуба – <i>дубный</i>  Дом из кирпи-ча – <i>кирпич-ный</i>  Фигура из снега – <i>снего-вый</i></p>	<p>соломы – <i>со-ломенная</i>  Варенье из яблок – <i>яблочное</i>  Сок из огурцов – <i>огуреч-ный</i>  Блюдо из глины – <i>глинная</i>  Ваза из хрусталя – <i>хру-стальная</i>  Сковорода из чугуна – <i>чу-гунная</i>  Шапка из меха – <i>мехово-вая</i>  Подушка из пуха – <i>пухная</i>  Дрова из берёзы – <i>берез-ные</i>  Ветка ели – <i>ельная</i>  Ветка тополя – <i>тополинный</i>  Листик с дуба – <i>дубинный</i>, <i>дупловый</i>  Дом из кирпи-ча – <i>кир-пичёвый</i>  Фигура из снега – <i>снежная</i></p>
--	--	--	--

Далее покажем некоторые выборочные материалы диагностик, демонстрирующие типовые стратегии слово- и формообразования:

**- образование качественных прилагательных (методика «Назови одним словом»)**

Виталик К. 7,3	Богдан К. 7,3	Маша Ш. 6,2
Коту лень ловить мышей. Значит он какой?		
<i>ленивый</i>	<b>Ленный</b>	<i>глупый (ленивый)</i>
На брюках грязь. Значит они какие?		
<i>грязные</i>	<b>Грязнучие</b>	<b>Чёрные</b>
В колбаске есть жир. Значит колбаса, какая?		
<i>жирная</i>	<b>Жиренная</b>	<i>Жирная</i>
Яблоко прогрыз червяк, значит яблоко, какое?		
<i>червивое</i>	<b>червинное</b>	<b>Червявое</b>

**- образование степеней сравнения прилагательных**

Виталик К., 7,3	Богдан К., 7,3
Лёд прозрачный, а стекло ещё... <i>прозрачнее</i>	Лёд прозрачный, а стекло ещё... <b>прозрачнее</b>
Олень высокий, а жираф ещё... <i>выше</i>	Олень высокий, а жираф ещё... <i>выше</i>
Медведь тяжёлый, а бегемот ещё... <i>тяжелее</i>	Медведь тяжёлый, а бегемот ещё... <i>тяжелее</i>
Горилла сильная, а слон ещё ... <i>сильнее</i>	Горилла сильная, а слон ещё ... <i>сильнее</i>
Машина быстрая, а самолёт ещё... <i>быстрее</i>	Машина быстрая, а самолёт ещё... <i>быстрее</i>
Берёза тонкая, а рябина ещё... <b>тонче</b>	Берёза тонкая, а рябина ещё... <b>тонче</b>
Яблоко сладкое, а персик ещё... <i>сладче</i>	Яблоко сладкое, а персик ещё... <i>сладче</i>
Пчела большая, а шмель ещё... <i>больше</i>	Пчела большая, а шмель ещё... <i>больше</i>
Бантик длинный, а пояс ещё... <i>длиннее</i>	Бантик длинный, а пояс ещё... <i>длиннее</i>

Стол низкий, а стул ещё... <i>ниже</i> Пушинка лёгкая, а пылинка ещё... <i>легче</i> Матрац мягкий, а подушка ещё... <i>мягче</i>	Стол низкий, а стул ещё... <i>нижее</i> Пушинка лёгкая, а пылинка ещё... <i>легкее</i> Матрац мягкий, а подушка ещё... <i>мягче</i>
---	---

В ответах на задание двух мальчиков одного возраста отмечается существенная разница в уровне освоения степеней сравнения: окказиональных форм сравнительной степени значительно больше у Никиты К., при этом у него отмечается сверхгенерализация по образцу форм простой сравнительной степени с суффиксом *-ее*.

Данные субтесты показали, что притяжательные прилагательные – самый трудный лексико-грамматический разряд прилагательных для детей этого возраста. Здесь отмечается множество способов оформления прилагательных данной группы, трудно выделить более предпочтительный для ребенка (у каждого из испытуемых отмечается сразу несколько способов образования притяжательных прилагательных, причем почти все они ненормативные).

В образовании относительных прилагательных дети также допускают ошибки на замену суффикса и акцентологические переносы, хотя таких ошибок в целом меньше, что, возможно, объясняется большей частотностью употребления относительных прилагательных самими детьми и их окружением.

Наши наблюдения подтверждают известные выводы онтолингвистов о том, что «овладевая речью, ребенок анализирует речь окружающих, выделяет морфемы и создает новые слова, по-разному комбинируя морфемы» [Лалаева, Серебрякова 2001: 36].

**Образование существительных, обозначающих названия детенышей животных и соотносимых с ними названий животных (методика «Кто мама у детеныша?»):** у утёнка, у волчонка, у цыплёнка, у тигрёнка, у верблюжонка, у зайчонка, у слонёнка, у жеребёнка)



<b>Маша Ш., 6,2</b>	<b>Богдан К., 7,3</b>	<b>Виталик К., 7,3</b>	<b>Саша Ф., 7,0</b>	<b>Никита К., 5,2</b>
<i>утёнка</i> <i>волчиха</i> <b><i>цыплёнка</i></b> <b><i>тигриха</i></b> <b><i>верблюдица</i></b> <i>зайчиха</i> <i>слоница</i> <b><i>жерebihа</i></b>	<i>утка</i> <i>волчица</i> <i>курица</i> <i>тигрица</i> <b><i>верблюдица</i></b> <b><i>зайчиная мама</i></b> <i>слоница</i> <b><i>ужиха</i></b>	<i>Утка</i> <i>волчица</i> <i>курочка</i> <i>тигрица</i> <i>верблюдица</i> <i>зайчиха</i> <i>слоница</i> <b><i>коница</i></b>	<i>уточка</i> <i>волчиха</i> <i>курица</i> <b><i>тигерца</i></b> <b><i>верблюха</i></b> <i>зайчиха</i> <b><i>слонИца</i></b> <i>лошадь</i>	<i>Утка</i> <i>волчиха</i> <i>курочка</i> <i>тигрица</i> <b><i>верблюдица</i></b> <i>зайчиха</i> <i>слоница</i> <b><i>жерехица</i></b>

Данная диагностика представляет собой своеобразный «перевернутый» вариант субтеста «название детенышей», более часто используемого в игре с детьми. Может быть, поэтому некоторые вопросы оказались для испытуемых неожиданными, что привело к появлению ответов, типа *коница*, *ужиха*, *цыпленка*, *жерехица*. Остальные названия в основном представляют собой примеры заменительного словообразования.

- образование существительных, называющих лиц по профессии. Вариант методики «Кто что делает?» (Кто играет на скрипке, гитаре, пианино, трубе, барабана, баяне, гармошке; Кто управляет самолётом, поездом, экскаватором; Кто шьёт сапоги, одежду; кто разносит почту

<b>Маша Ш. 6,2</b>	<b>Богдан К. 7,3</b>	<b>Виталик К. 7,3</b>	<b>Никита К. 5,2</b>
<b><i>скрипец</i></b> <i>гитарист</i> <i>пианист</i> <b><i>трубанист</i></b> <b><i>барабанист</i></b> <i>баянский</i> <i>гармошкин,</i> <i>гармошист</i>	<b><i>скрипанист</i></b> <b><i>гитарнист</i></b> <i>пианист</i> <b><i>трубачист</i></b> <b><i>барабанист</i></b> <b><i>баянщик</i></b> <b><i>гармошник,</i></b> <b><i>гармоник</i></b>	<i>скрипач</i> <i>гитарист</i> <i>пианист</i> <b><i>трубачист</i></b> <i>барабанищик</i> <b><i>баянщик</i></b> <b><i>гармонщик</i></b>	<b><i>Скрипник</i></b> <b><i>гитаранист</i></b> <i>пианист</i> <b><i>трубанист</i></b> <b><i>барабанист</i></b> <i>баянист</i> <i>гармонист</i>
<b><i>самолётчик</i></b> <b><i>поездник</i></b> <b><i>экскаваторник</i></b>	<i>лётчик</i> <b><i>поездник</i></b> <b><i>экскаваторник</i></b>	<b><i>самолист</i></b> <i>машинист</i> <b><i>экскаваторист</i></b>	<b><i>самолист</i></b> <b><i>поездист</i></b> <b><i>экскаварист</i></b>

<i>сапожник швейнайник</i>	<i>сапожник швея</i>	<i>сапожник швейник</i>	<i>сапожист швилка</i>
<i>почтовый дядя</i>	<i>почтальон</i>	<i>почтовый</i>	<i>почтник</i>

Таким образом, проведенные экспериментальные срезы грамматико-словообразовательных умений детей с ОНР показывают, что предложенные процедуры имеют не только диагностический характер, но обладают и тренинговым потенциалом. Этот потенциал обусловлен организацией условий диагностики в соответствии с психолингвистическим постулатом относительно различий в стратегиях усвоения системы языка в зависимости от индивидуального латерального профиля. Как при обучении детей с нормальным речевым развитием, так и детей с ОНР (возможно, даже в большей степени), необходим учет «двух грамматик мозга» (Л.В. Сахарный) – лево- и правополушарной, одна из которых опирается на алгоритмизированную, другая – на гештальтную стратегию восприятия и переработки информации.

Намеренное моделирование (направленный отбор) способов предъявления информации и развивающих тренинговых упражнений в условиях обучения детей с разной организацией мыслительных процессов создает максимально комфортные условия для лингвокогнитивного развития каждого ребенка, стимулируя в частности постепенный переход от «грамматической конвергентности» к дивергентным интеллектуальным операциям с языковыми знаками.

## ЛИТЕРАТУРА

- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
- Гридина Т.А.* Онтолингвистика: Язык в зеркале детской речи. – М., Флинта: Наука, 2013.
- Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций.* – СПб.: Детство-Пресс, 2012.
- Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2001.
- Репина З.А., Буйко В.И.* Уроки логопедии. – Екатеринбург, 2002.
- Сахарный Л.В.* Человек и текст: две грамматики текста // Че-

ловек – текст – культура. / Под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994. – С. 7-59.

*Слобин Д.И.* Когнитивные предпосылки развития грамматики // Психолингвистика. – М., 1984.

*Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.* Программа коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР 6-го года жизни. – М., 1989.

*Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000.

©Гридина Т.А., 2015

©Коновалова Н.И., 2015

**Г.Р. Доброва**

*(РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ НАРЕЧИЯ КАК ЧАСТИ РЕЧИ<sup>5</sup>**

**Аннотация:** В статье рассматривается вопрос о том, как происходит процесс освоения ребенком наречия как части речи. Материалом для исследования послужили дневниковые лонгитюдные записи спонтанной речи одного ребенка. Этот процесс прослеживается последовательно – от вычленения ребенком наречий из аморфных до-частеречных структур, к постепенному освоению их главного формального признака – неизменяемости, а затем их семантики и словообразования. В результате создается модель поэтапного освоения наречий, а затем и более генерализованная модель, которую можно применять к освоению детьми и других частей речи.

**Ключевые слова:** речевой онтогенез, онтолингвистика, наречие, часть речи, лексико-семантическая сверхгенерализация, адвербиализация, реадвербиализация, языковой протест.

Вопросу о том, как осваивают дети (по крайней мере – русскоязычные) наречие как часть речи, как ни удивительно, нико-

---

<sup>5</sup> Работа осуществлялась при поддержке РНФ – проект 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

гда и никем специального внимания, насколько нам известно, не уделялось. Из работ С.Н. Цейтлин (например, [Цейтлин 2009: 413]) отечественные онтолингвисты знают, что детям свойственна реадвербиализация (разложение наречий): Положи внутрь – *А где у нее \*нутрь?* Однако специально вопросом о том, как происходит освоение наречия как части речи, никто не задавался. Связано это, возможно, с тем, что наречие в некотором отношении – вторичная часть речи, и освоение ее ребенком тоже в определенном смысле вторично. Кроме того, на начальных этапах освоения языка наречие как часть речи сложно отграничить от других частей речи (от прилагательных), и обусловлено это, во-первых, тем, что «не всегда возможно даже понять, какое именно слово использовал ребенок, поскольку и в качестве прилагательного, и в качестве наречия в детской речи, в связи с несовершенством артикуляции, оно может звучать одинаково, особенно в случае совпадения места ударения (например: мокро и мокрый; быстрый и быстро)» [Елисеева 2014: 58], и, во-вторых, как представляется, – аморфностью, размытостью частеречных границ на этом этапе речевого онтогенеза.

Вместе с тем, наречие – очень интересный «плацдарм», на котором можно исследовать становление в детской речи частей речи как таковых: наречие начинает осваиваться относительно поздно, в период активного «говорения» (т.е. не так, как существительное, начальные этапы освоения которого приходятся на довербальный этап, когда не говорящий еще ребенок начинает осваивать семантику существительного как части речи), и потому освоение наречия как части речи можно проследить с самого начала.

Для того, чтобы проследить динамику самого процесса становления в онтогенезе указанной части речи, требуются лонгитюдные записи спонтанной речи ребенка. Поэтому материалом для данной статьи послужил дневник речи Алеши Д., который с той или иной степенью регулярности велся его матерью (автором данной статьи) и бабушкой – тоже лингвистом. Безусловным недостатком данного дневника является то, что записывались лишь какие-то «интересные моменты» – детские инновации того или иного плана. Обычные высказывания ребенка в дневнике не отражены, и поэтому судить о появлении каких-то

языковых знаков в его речи можно лишь по косвенным показателям – по тому, когда этот языковой знак попадает в дневник из-за другой причины, например – в составе предложения, в котором, наряду с этим (правильным) новым для ребенка языковым знаком присутствует и какая-то инновация, касающаяся другого языкового знака. Однако в целом такой способ «выискивания» момента появления в речи ребенка языковых знаков, как представляется, не очень существенно искажает общую картину языкового развития ребенка.

На самом раннем этапе речевого развития Алеши в его речи встречались некие аморфные образования, которые (при желании) можно трактовать и как наречия. Так, обжегшись о плиту в возрасте около года, Алеша в дальнейшем, используя «слово» «плита» – *пля-пля*, стал применять его для выражения значения сначала ‘плита – это опасно’, а затем и для выражения значения ‘опасно’ – не только применительно к плите, а позже, произведя еще более широкую лексико-семантическую сверхгенерализацию, – и для выражения значения ‘опасно, больно, нельзя’. Однако представляется, что подобные аморфные сверхгенерализованные структуры – это еще не слова тех или иных частей речи как таковых.

Судя по материалам упоминавшейся выше статьи М.Б. Елисеевой, можно сделать вывод, что первыми наречиями у детей являются слова типа «больно». Их мы тоже не можем считать наречиями, поскольку в речи исследуемого ребенка таких наречий не было – после совсем сверхгенерализованного *\*пля-пля* появилось тоже еще аморфное сверхгенерализованное *\*бобо*, которое можно «перевести» на язык взрослых и как «больно», и как «болит», и как «место, которое болит», т.е. это и наречие, и глагол, и существительное, и при этом это – и не наречие, и не глагол, и не существительное, а некая аморфная сверхгенерализованная до-частеречная структура.

Поэтому в данной статье подробнее анализируется только тот материал, который можно считать свидетельством освоения наречия именно как части речи.

Первые отраженные в дневнике использования ребенком наречий очень характерны: *Мама уже вышла из \*домоя* (2.6), *Баба, мы сейчас будем в \*домое* (2.6). Очевидно, что на этом этапе

развития ребенок не понимает, что наречие «домой» не имеет парадигмы, не изменяется. Поэтому можно сказать, что оно используется ребенком как окказиональное существительное – со свойственной существительному системой словоизменения. Иными словами, ребенком еще не осознается главный, основной признак наречий («Главным формальным признаком наречия как части речи является отсутствие словоизменения» – [Русская грамматика 1980: 703]). Можно было бы сделать вывод, что ребенок на этом этапе вообще не способен осознать возможность существования неизменяемой части речи, но это совсем не так. В тот же самый момент развития тот же самый ребенок, напротив, как ни странно это звучит, создает и нечто вроде собственного окказионального наречия: *Я упала в \*напол* (2.6) (или же надо писать слитно – *Я упала \*внапол?*). По-видимому, из-за частого присутствия в инпуте ребенка существительного «пол» именно с предлогом «на», они «срастаются» в ментальном лексиконе ребенка в единое слово *\*«напол»*, а поскольку это «единое слово» требует при себе предлога – либо «на», либо «в» – с разными, естественно, оттенками значения – то ребенок этот предлог и добавляет (в не совсем точном значении). Можно ли считать это *\*«напол»* (или даже *\*«внапол?»*) полноценным наречием? Разумеется, нет. Однако это и не существительное. В любом случае, на основании этого и двух приведенных выше примеров можно предположить, что на этом, самом раннем, этапе освоения наречий ребенок пытается «очертить для себя их круг», понять, что это такое, как следует воспринимать и использовать эту часть речи.

На рассматриваемом же этапе возникают и самые первые попытки самостоятельного конструирования наречий. В этот период наречие конструируется лишь по аналогии, почти как эхоимитация, в ответной реплике на услышанное слово: Взрослый спрашивает, как Алеша собирается дальше передвигаться – бегом? – *Нет, \*прыгом* (2.6); Б.: А ночью я тебя к себе не возьму! – *А \*денью?* (3.2). Следует отметить, что такие «образования строго по аналогии» характерны для освоения ребенком не только наречий: Б.: Будем спатки? – *Нет, только \*лежатки* (2.8). В этих случаях морфемная структура подвергающихся модификации слов в репликах взрослых либо вообще непрозрачна,

либо достаточно архаична, все эти слова образованы отнюдь не по системным продуктивным в современном языке словообразовательным моделям. И это заставляет нас считать вышеперечисленные слова-реакции не самостоятельным конструированием по воспринятой словообразовательной модели, а лишь более примитивным способом конструирования – конструированием по аналогии в рамках эхоимитации.

Как уже отмечалось выше, применительно к наречиям, вслед за С.Н. Цейтлин, принято говорить о реадвербиализации – разложении наречий. У Алеши этого явления не наблюдалось, зато имели место некоторые сходные явления. На этом этапе он «разлагал» не наречия, а некие идиоматические выражения: «*Дождь идет \*как из формочки*» (2.7) – ср. с нормативным «Дождь идет как из ведра»; *Я надел шапку \*вверх ногой* (2.7) (вверх ногами), *С одной стороны, это плохо, да?* (2.7) (с одной стороны). Объединяет эти примеры друг с другом и с реадвербиализацией то, что во всех этих случаях нечто целостное, нечленимое не воспринимается как таковое. Существенно позднее в речи ребенка появится и еще один пример «разложения» (на этот раз производного предлога): «*У нас на даче лес \*вквадрат дома* (4.3) (вокруг дома). Последний пример заставляет задуматься: не является ли реадвербиализация частным случаем более широкого явления – разложения «омертвевших» неизменяемых слов?

В 2.9 начинается адекватное использование наречий: *Это действительно плохо!* (2.9), а в 2.10, по-видимому, начинается процесс адекватного использования немотивированных наречий: *Суп \*очень грибной* (2.10), *Я уже весь \*покушался* (2.10). Как отмечалось в начале статьи, в дневник эти примеры попали случайно, не из-за использованных в них наречий, а из-за инноваций: в первом случае «семантический сдвиг» в значении слова «грибной», «переводящий» это относительное прилагательное в качественное, позволил ребенку образовать степень сравнения с наречием «очень», вполне уже адекватно использованным – в пределах окказиональной формы сравнения; во втором случае внимание авторов дневника привлекло не наречие «уже», а глагольная словообразовательная инновация – (весь) \*«покушался» (ср. с «(весь) помылся»). Однако представляется, что все эти

примеры (или пример с глагольной формообразовательной инновацией *Я \*вестю себя хорошо* (2.11), случайно попавшие в запись, показывают, что именно в этом возрасте (2.10 – 2.11) начинается активное адекватное использование наречий.

Вместе с тем, в указанный период изредка наблюдаются и примеры, сходные с фиксировавшимися в более ранний период: *Почему все задние части (машины) во \*вперёде? – Впереди? – Нет, во вперёде!* (увидел машину, в которой багажник не сзади, а спереди) (3.01). С одной стороны, этот пример родственен рассмотренным выше примерам со словом «домой» (*\*вышла из \*домоя*) – наречие воспринимается как окказиональное существительное, по крайней мере – как изменяемая часть речи, но, с другой стороны, здесь уже, по-видимому, ребенком признается как наречие предложенное взрослым слово «впереди» (и отвергается, по семантическим основаниям, для данной ситуации): «впереди» – статика, просто указатель местоположения, но «вперёд» – тоже еще не динамика, не направленность действия, а окказиональное существительное, заменившее, очевидно, для ребенка по какой-то причине слово «перёд», «передняя часть».

Приблизительно в этот же период начинается и «правильное» (правильное – в отношении языковой системы, не в отношении нормы) конструирование наречий: *Оксана играла с Аней \*по-Оксански, а Андрей со мной – \*по-Андрейски* (3.2). С.Н. Цейтлин считает данную модель достаточно редкой для детской речи [Цейтлин 2009: 382] и полагает, что эти окказионализмы – следствие двухшаговой деривации (червяк – *\*червяческий* – *\*по-червячески*). В речи исследуемого нами ребенка и в дальнейший период развития такая модель встречается, что не подтверждает «нечастотность» указанной модели: *Сейчас я оденусь \*по-Айболитски: надену \*Айболитское лицо (маску), возьму белое...* (4.4), зато подтверждается предположение о двухшаговости деривации, поскольку «утерянное промежуточное звено» – окказиональное прилагательное – непосредственным образом вербализуется: *Айболит – \*Айболитский – \*по-Айболитски*.

В этот же период ребенок проводит и другие «эксперименты» с наречиями: *Почему тебе нельзя булку, а хлеб - \*обходимо? – Б.: Необходимо? – Да нет, тебе его есть \*обходимо* (3.3). По всей видимости, из-за того, что ребенок уже знает, что беспре-



фиксного антонима к слову «нельзя» («льзя») в русском языке нет, он, размышляя над этим обстоятельством, «потерял» наверняка известное ему слово «можно», но не смущается и начинает самостоятельно образовывать способом депрефиксации слово от известного ему слова «необходимо» – «\*обходимо». Заметим, что он не соглашается с предложенным взрослым вариантом («булку нельзя, а хлеб необходимо»), поскольку этот безупречный по форме вариант нарушает принцип семантической адекватности: хлеб не является для бабушки необходимой пищей, его ей (всего лишь) можно есть.

В дальнейшем в речи ребенка появляются примеры, наглядно показывающие вторичность восприятия наречий – вслед за вторичностью части наречий как таковых. *Как я \*долго спал!* (долго) (4.6). Действительно, на этом этапе абсолютно аналогично ребенок поступает и с прилагательными: *Расскажи мне сказку, только высокую!* (длинную) (4.6); *Насколько Толик \*длиннее меня?* – Как это – длиннее?? – *Ну, старше* (4.6). Слова заменяются словами с неточным, но более генерализованным значением; интересно, что более сложные темпоральные значения передаются с помощью слов, выражающих более простые для восприятия ребенка локативные значения. И принадлежность здесь к части речи – наречию или прилагательному – не существенна, поэтому подобные примеры можно считать показателями освоения наречия как части речи лишь в том отношении, что ребенок начинает обращаться с ними «запросто», как с уже освоенными частями речи.

На этом же этапе одни локативные значения могут выражаться с помощью слов, в норме выражающих другие локативные значения: *Открой глаза \*повыше* (пошире) (4.6). Любопытно, что здесь ребенок в каком-то плане более прав, чем языковая норма: «пошире» – обычно (не применительно к глазам) означает движение по горизонтали, а глаза открывают, действительно, по вертикали – отсюда и «повыше».

Как это бывает у детей данного возраста (не обязательно применительно к наречиям), антонимы могут подбираться к другим, чем требуется, значениям многозначных слов: Б.: Грибы мало пахнут. – *Нет, они \*много пахнут* (4.6).

Показателем того, что к этому возрасту ребенок в целом с

наречиями уже «освоился», служит тот факт, что появляются наречия – словообразовательные инновации (отадъективные): «*Надо идти молча, а ты идешь \*говорливо*» (4.6): у прилагательных есть антонимическая пара «молчаливый – говорливый», а у наречий второго компонента в этой оппозиции нет. Не смущает ребенка при словообразовании наречий на этом этапе и отсутствие соответствующего прилагательного: «*Хорошо бросаешь, папа, (кубики в коробку), только очень \*стукно*» (4.6). По-видимому, в таких случаях имеет место двухшаговая деривация: стучать/стучать – \*стучный – \*стукно, хотя не исключено, что такие наречия образуются непосредственно от глаголов по принципу межсловной аналогии (ср. стучать/стучать – \*стукно как звучать – звучно<sup>6</sup>).

Доказательством того, что ребенок, действительно, к этому моменту уже «освоился» среди наречий, может служить то, что именно на этом этапе появляется «языковой протест» (о явлении, названном нами «языковым протестом», подробнее см. [Доброва 2012]): \**Множко*. – Нет такого слова – «множко». – *Нет, раз есть «немножко», значит, есть и \*«множко»* (4.7). Подобные примеры свидетельствуют о том, что в ментальном лексиконе (или в ментальном грамматиконе?) ребенка выстраивается окказиональная система наречий, что говорит об уже очень высоком уровне освоения наречий как части речи.

Наконец, последний требующий рассмотрения пример: *Помнишь, мы приехали на озеро Долгое?! Там, \*внеглубоко, стоял мальчик и всего меня разбрызгал* (забрызгал). (4.10). Представляется, что в данном случае имеет место то, что можно назвать

---

<sup>6</sup> Тот факт, что в языке, очевидно, в такого рода примерах словообразование – двухшаговое (звучать – звучный – звучно) не опровергает той возможности, что для ребенка подобные образцы могли послужить образцом не двухшаговой, а, напротив, одношаговой деривации как межсловной аналогии: звучать – звучно – стучать/стучать – \*стукно. Сомнительно, чтобы данный ребенок в раннем детстве встречался с отглагольным прилагательным «звучный», а вот с глаголом «звучать» и наречием «звучно» встречался наверняка (когда он что-то делал слишком громко, ему нередко говорили «Эх, как у тебя звучно получилось»). Отсутствие же в паре стучать/стучать – \*стукно «историческое» чередования к/ч – вполне естественно.

вторичной адвербиализацией – конструированием окказионального наречия на основе наречия узуального: к наречию «неглубоко», указывающему нахождение по отношению к глубине воды («по вертикали»), добавляется предлог «в», указывающий в данном случае на местонахождение мальчика по отношению к «береговой линии» («по горизонтали»). Пример интересен тем, что он показывает, что наречие как часть речи на уровне языковой системы (наречие – неизменяемая часть речи) к этому моменту уже освоено, а самостоятельное отадвербиальное конструирование демонстрирует, как легко ребенок пользуется языковыми законами построения вторичных языковых знаков, – не зная нормы и нисколько не смущаясь собственным незнанием.

Таким образом, освоение наречия как части речи имеет следующие стадии: сначала наречия вычлениваются из аморфной массы сверхгенерализованных внечастеречных языковых знаков; затем ребенок пытается обращаться с ними как с более рано освоенными существительными (склонять); после этого возникают первые самостоятельные конструирования наречий – по аналогии – как результат эхоимитаций; затем, наряду с появлением адекватно используемых узуальных наречий, может возникать реадвербиализация – разложение тех наречий, в которых «ощущается» существительное с предлогом (или сходные с реадвербиализацией явления); затем возникают самостоятельные конструирования наречий по отчетливым, ясным словообразовательным моделям; затем – различные «эксперименты» с наречиями, сначала – лишь с несложной процедурой депрефиксации; затем с наречиями ребенок начинает обращаться как с обычной частью речи, делая с ними то, что делает и с другими частями речи – заменяет их другими наречиями, с более генерализованными значениями, подбирает в случае их многозначности антонимы к другим, не тем, которые требуются в данном случае, значениям многозначного слова; затем начинает активно самостоятельно строить наречия (нарушая языковую норму, но не систему); затем возникает «языковой протест», свидетельствующий о том, что ребенок уже создал собственную окказиональную систему наречных оппозиций; наконец, возникает окказиональное отадвербиальное наречное словообразование, демонстрирующее, что ребенок уже верно усвоил и суть наречий

как части речи, и способы их образования.

Итак, если обобщить вышеперечисленное, можно выстроить такую модель:

**первый этап** – наречий еще нет – не только как самостоятельной части речи, но и как отдельных слов; на этом этапе происходит постепенное расчленение аморфных сверхгенерализованных внечастеречных образований на отдельные группы, в том числе – на протонаречия;

**второй этап** – использование полученных из инпута наречий как существительных – с парадигмой словоизменения, т.е. ребенок впервые пытается понять, что это за часть речи – наречия, «пробует их на зуб»;

**третий этап** – «гештальтное» (имитационное) появление первых наречий и параллельно – первые попытки конструирования и самих наречий, и на основе наречий: самые первые конструкции – по аналогии в эхоимитации, реадвербиализация и т.п.;

**четвертый этап** – самостоятельное адекватное языковой системе конструирование окказиональных наречий по легким, четким («прозрачным») словообразовательным моделям; обращение с наречиями как с другими частями речи (например, лексико-семантические сверхгенерализации);

**пятый этап** – активное самостоятельное конструирование наречий в соответствии с языковой системой (но, естественно, с нарушением нормы) и «языковой протест», что, в сочетании одного с другим, свидетельствует о том, что в целом система наречий в ментальном лексиконе и грамматиконе ребенка уже построена;

**шестой этап** – более сложное (в том числе – отадвербиальное) наречное словообразование, в результате которого образуются языковые знаки с системообразующими наречными признаками.

Если предельно обобщить эту модель и попробовать в дальнейшем применить ее к освоению детьми других частей речи, то получится примерно следующее: сначала слова данной части речи вычлняются ребенком из общей аморфной внечастеречной массы; затем ребенок начинает обращаться с ними как с другими частями речи, освоенными ранее; затем – гештальтное

(имитационное) употребление слов данной части речи и появление первых самостоятельных конструкций этих слов с верным, адекватным частеречным значением – от простых конструкций к всё более сложным, и «языковой протест» как одна из высших форм метаязыковой деятельности, что демонстрирует высокую степень усвоения семантики и грамматики данной части речи.

Интересно было бы «приложить» эту обобщенную модель к освоению детьми других частей речи и проверить, насколько она универсальна.

### ЛИТЕРАТУРА

*Доброва Г.Р.* «Языковой протест» как одно из проявлений метаязыковой деятельности – почему не у всех детей? // 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. – СПб.: Златоуст, 2012. – С.467–473.

*Елисеева М.Б.* Первые прилагательные и наречия в речи русскоязычных детей в сопоставлении с корпусом CLEX // Вестник ЧГУ. – Череповец, 2014, №6. – С. 57-61.

*Русская грамматика*, т.1. – М.: Наука, 1980.

*Цейтлин С.Н.* Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009.

©Доброва Г.Р., 2015

**М.А. Еливанова**

*(РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### ОСВОЕНИЕ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА КАРТИНЫ МИРА И ОТРАЖЕНИЕ ЕГО В РЕЧИ

**Аннотация.** В статье говорится об особенностях формирования пространственного компонента антропоцентрической картины мира, о когнитивном освоении пространства ребенком от рождения до 6 лет и отражении его параметров в речи. Основное внимание уделяется параметрам трехмерной системы координат – вертикальной, сагиттальной и горизонтальной осям.

**Ключевые слова:** речевое развитие, когнитивное развитие,

картина мира, пространственные отношения, пространственные параметры, локативная синтаксема.

### **Вступительные замечания**

Руководствуясь традиционным в изучении речевой деятельности детей подходом, в настоящем исследовании мы прослеживаем взаимосвязь когнитивного и речевого развития детей, а также влияние когнитивной базы на употребление языковых средств. Пространственные отношения для установления такой связи – наиболее благоприятная почва, поскольку предметы и их окружение представлены наглядно, их можно потрогать, услышать звуки, сигнализирующие об их передвижении и т.д. А одновременное обозначение их в речи позволяет выявить взаимосвязь восприятия, мышления и речи.

Под когнитивной базой традиционно понимается совокупность знаний, накопленных человеком в течение жизни, а также психофизиологические процессы, обеспечивающие накопление знаний: восприятие (перцепция), память, концептуализация и мышление в целом. Когнитивное развитие понимается как процесс накопления знаний, опыта, а также развитие мыслительных способностей.

Освоение языка, в свою очередь, не может не оказывать влияния на формирование когнитивной базы ребенка, появление языковых единиц и категорий в значительной степени направляет когнитивное развитие. Основными средствами выражения местоположения предметов и их перемещения являются наречия и падежные и предложно-падежные конструкции, которые мы, следуя терминологии, предложенной Г. А. Золотовой [1988], обозначим как локативные синтаксемы.

Исследование проводилось на материале дневниковых записей и записей устной спонтанной речи 12 детей, а также на материале эксперимента в детском саду, в котором приняли участие дети младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

### **Пространственный компонент языковой картины мира, его особенности в русском языке**

Из всех типов отношений (а отношения подразумевают наличие двух или более объектов) пространственные осваиваются

детьми раньше других.<sup>7</sup> Пространственные отношения описываются в языке с ориентацией на очень ограниченное количество пространственных параметров.

А. Вежбицкая, проводя семантическое исследование, в числе прочих лексических и семантических универсалий, которые она считает врожденными, выделяет универсалии, характеризующие пространство: где (место), здесь, выше / над, ниже / под, далеко, близко, сторона (side), внутри [Вежбицкая 1999: 173]. Эти «универсально лексикализованные концепты» представляют собой параметры в чистом виде.

Обратим внимание на то, что среди универсалий, выделенных А. Вежбицкой, нет параметров впереди, сзади, справа и слева, хорошо осознаваемых носителями русского языка. Эти параметры представлены в языковых единицах там, где картина мира антропоцентрична (см. Кравченко [1996]), например, в европейских странах. Но даже в родственных языках (например, славянских), количество и состав пространственных параметров-концептов может несколько отличаться [Крылов 1984; Гжегорчикова 2000]. Это и неудивительно. «Совершенно очевидно, что огромное количество информации, которая имеется в сетчатке, мозг не может использовать. Конечное описание образа предмета в высших отделах зрительной системы содержит на несколько порядков меньше информации, чем существует на сетчатке» [Глезер 1993: 32]. А те параметры, которые не концептуализируются в языке, взрослым человеком, как правило, не осознаются.

В восточных странах, где люди имеют другой тип сознания и в большей степени абстрагируются от окружающей действительности, принимаются во внимание понятия сторон света, что находит отражение в языковой картине мира. Наблюдатель при этом не является точкой отсчета, т. е. восточные языки в меньшей степени антропоцентричны, чем русский язык. «Вместо привычных европейцу обозначений правой и левой стороны китаец говорит: "южный флигель дома", "западная веранда", "се-

---

<sup>7</sup> Согласно ТФГ [1996], предмет, положение которого обозначается относительно другого, называется *локализуемым объектом*, а тот, относительно которого происходит локализацию, – *локализатором*.

верное кресло" <...>. Эти слова китайский ребенок наполняет реальным содержанием и рано начинает располагать и соотносить конкретные пространственные точки в постоянном объективном географическом пространстве относительно сторон света» [Ярмоленко 1961: 70].

Для русского языка характерны параметры-концепты, комбинация которых определяет значение языковых единиц, локативных синтаксем. Следуя за работой В.Г. Гака [ТФГ 1996], опишем их в рамках общих пространственных отношений (характеризуют состояние локализуемого объекта) и частных пространственных отношений (отражают непосредственно положение локализуемого объекта относительно локализатора).

Общие пространственные отношения: (I) динамика (движение есть) – статика (движение отсутствует), движение по наличию вектора может быть (II) направленным и ненаправленным. Направленное движение характеризуется вектором по отношению к объекту-локализатору: (III) приближение и удаление.

Частные пространственные отношения: вертикальная (вверху / внизу) (1), сагиттальная (спереди / сзади) (2), горизонтальная (справа / слева) (3) ориентации; наличие / отсутствие контакта (4), пересечение / непересечение (5), внутри / снаружи (6).

Первые 3 типа частных пространственных отношений составляют трехмерную систему координат и, собственно, определяют антропоцентричность пространства, сами термины заимствованы из анатомии, они используются при описании осей тела человека (см., например [Сапин, Билич: 1996]).

Приведем пример того, как в значении локативной синтаксемы отражается комбинация пространственных параметров: наречие *вверх* обозначает (I) направление вертикальной ориентации, (I) движение (II) направленное, (III) приближение.

Первые представления о дифференциации пространства в трехмерном измерении ребенок получает от координированных движений собственных глаз, рук и т. д. После того как сформируется различительная способность (различение положения объекта по отношению к себе, а потом и к другим объектам), начинают формироваться первичные обобщения (сенсорные по-



нения). Формирование сенсорных понятий является когнитивной предпосылкой для их обозначения в речи.

Дети при освоении каждой оси системы координат составляющие их элементы усваивают неодновременно. Последовательность освоения соответствующих локативных синтаксем также имеет определенные тенденции. Так, вертикальная ось начинает осваиваться в раннем возрасте, но некоторые синтаксемы, описывающие ее, не всегда являются освоенными и в старшем дошкольном возрасте, а горизонтальная (поперечная) ось начинает осознаваться в старшем дошкольном возрасте.

### **Освоение детьми локативных синтаксем вертикальной ориентации**

Вертикальная ориентация в языке взрослых может быть выражена с помощью предложно-падежных конструкций (*над + Тв.п., под+Тв.п., под+В.п., с+Р.п., из-под+Р.п., отчасти на+П.п., на+В.п.*) и наречий (*вверх, наверх, вверху, наверху, вниз, внизу, снизу* и т.д.).

Истоки освоения вертикальной ориентации находятся во внеязыковой когнитивной сфере, которая постигается еще в грудном возрасте. Ребенок способен поддерживать вертикальное положение тела: сидеть, стоять, а затем и ходить. Овладение процессом ходьбы при этом психологи рассматривают как важный этап освоения вертикальной ориентации. Мышечно-зрительные ассоциации подкрепляются и чувством равновесия (вестибулярный аппарат). Важность способности поддерживать вертикальное положение собственного тела для ориентировки в пространстве подтвердилась в исследованиях Р. А. Вороновой [1956], обследовавшей лежачих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Наибольшее затруднение эти дети испытывали с ориентацией по вертикали (здоровые дети вертикальную ориентацию осознают раньше, чем другие, что находит отражение и в речи).

Одними из первых в речи начинают появляться локативные синтаксемы, свидетельствующие об усвоении ориентации по вертикальной оси. М. Баурман отмечает ту же тенденцию в речи англоязычных малышей, констатируя появление глагольных послелогов *up* и *down* в 14–16 месяцев, наряду с *in, on* [Bowerman 1996: 405].

Окончательное усвоение языковых единиц, отражающих параметры вертикальной оси, происходит только в старшем дошкольном возрасте.

**Ранний возраст.** Одним из первых языковых средств обозначения вертикальной ориентации в речи детей являются предложно-падежные конструкции (или соответствующие им падежные формы) с предлогом *на*. Правда, только падежная форма (без предлога) может интерпретироваться взрослыми с ориентацией на нормативный язык. Наиболее характерное значение локативных синтаксем с предлогом *на* – локализация в объемном пространстве; локализатор – опора для локализуемого объекта:

Оля М. (2.02.27) *Там, а полу ложка ваяится;*

Лиза Е. (1.11.30) *Зиши а якаки (живые на окошке; о цветах).*

Интересно, что пространственные отношения статики и динамики, воспринимаемые ребенком зрительно (и через другие сенсорные системы), не всегда находят отражение в речи:

Саша Б. (2.10.00) на вопрос взрослого «*Куда лошадка залезла?*» (вопрос предполагает использование синтаксемы со значением динамики) отвечает: «*На доме*»;

Оля М. (1.09.10) Оля забралась на стул, мама спрашивает дочку: *Куда ты залезла?* – *На столе* (*на + В. п.* вместо *на + П. п.*).

Наблюдаемые в дневниковых записях примеры неразграничения статики / динамики немногочисленны. При этом падежные формы и предложно-падежные конструкции, имеющие в нормативном языке значение статики, преобладают. Можно предположить, что причины неразграничения статики и динамики в значении локативных показателей в речевой продукции детей до трехлетнего возраста заключаются в степени сформированности когнитивной базы, причем не на уровне восприятия и сенсорных понятий, а на уровне языковой концептуализации пространства. Вероятно, при употреблении предложно-падежных конструкций важнее обозначить локализацию предмета, нежели собственно статическое или динамическое состояние предмета.

Интересно, что локализатор в детских высказываниях чаще является опорой, расположенной в горизонтальной плоскости,

причем локализуемый объект располагается сверху от этой опоры. Действительно, если взглянем вокруг, обнаружим, что большинство предметов имеет именно такое расположение вследствие действия силы тяжести. При проведении эксперимента в детском саду оказалось, что при вопросе о расположении на горизонтальной плоскости при верхнем положении локализуемого объекта (*на столе, на полу, на крыше*) дети давали ответы с предложно-падежной конструкцией. При вопросе о расположении на горизонтальной плоскости при нижнем положении локализуемого объекта (*на потолке*) или по вертикальной оси (*на стене*) малыши предпочитали использовать дейктические языковые средства (*там, вон, тут*), которые осваиваются самыми первыми, обозначая положения предмета относительно тела ребенка.

Таким образом, вероятно, *на + П. п., на + В. п.* первоначально имеют более узкое значение, поскольку учитывается не только контакт предметов, но и вертикальная ориентация их взаимного расположения, верхнее положение локализуемого объекта относительно локализатора. Такая закономерность при проведении эксперимента была зафиксирована не сразу. Тест прошли только 13 человек из младшей группы детского сада, у 4 из них удалось обнаружить указанное значение *на + П. п., на + В. п.*, остальные либо предпочитали маркировать любые пространственные отношения дейктическими средствами, либо значение *на + П. п., на + В. п.* расширялось (существует синкретизм предлогов *на* и *над* (*над + Тв. п.*), см. ниже).

Итак, из предложно-падежных конструкций со значением вертикальной ориентации первыми появляются *на+П.п., на+В.п.*, обозначающие верхнее положение локализуемого объекта относительно локализатора (обычно при наличии контакта).

В группе наречий, описывающих пространственные отношения в трехмерной системе координат, также первыми в раннем возрасте появляются *наверху, наверх*:

Лиза Е. (1.10.4) *Аху – наверху* (часто говорит в последние дни);  
(1.09.13) *Тима... аих* (*Тима наверх*, о коте, который пошел наверх);

Оля М. (1.11.28) *Там писика аху* (*там птичка наверху*).

Только в речи одного ребенка (Вити О.) зафиксирована лек-

сическая единица *ниш*, которая толкуется мамой как синкрет «спускается» и «вниз». Это *ниш* встречается исключительно во время прогулки на улице, в парке и действительно характеризует движение вниз (оппозиция для верха по вертикальной ориентации), например:

Витя О. (2.00.19) Вышли из парадной, спустились; следом выходит женщина и спускается. Витя сообщает: *Бабули – ниш (бабуля вниз)! Мама: Бабуля спустилась вниз...*

При этом наречия *наверху*, *наверх* у Вити О. в этом возрасте не зафиксировано.

Несмотря на то, что в речи детей практически не встречаются наречия и предлог *под* (они возникают позднее), ситуация падежения предмета, движения его вниз по вертикальной оси в соответствии с силой тяжести, конечно, знакома ребенку. В определенном возрасте практически все малыши любят выбрасывать из кроватки, с дивана и т. д. игрушки и другие предметы и наблюдать, как они падают. Например, у Лизы Е. такая игра была отмечена в возрасте 8 мес.: (0.8.08) «Полюбила все ронять на пол: когда ей вкладываешь предмет в руку, она её нарочно разжимает и следит за падающими предметами».

Итак, налицо начало формирования вертикальной ориентации и отражение ее в речи в раннем возрасте.

Младший и средний дошкольный возраст. В младшем дошкольном возрасте (до 4 лет) в активной речи появляются *под + Тв. п.* и *под + В. п.* (17 детей из 28 употребляли одну или обе из этих предложно-падежных конструкций; в среднем дошкольном возрасте (4–5 лет) их употребление не вызвало сложностей):

Лиза К. (3 г. 6 м.) *Мишка под кроватью*;

Влада Л. (3 г. 9 м.) *Под стулом мои ноги* (на вопрос: «А ноги твои тоже на стуле?»).

Появление конструкций с предлогом *под* – показатель формирования оппозиции *верх / низ* (вертикальная ориентация). На наш взгляд, употребление предлога *на* (и соответствующих предложно-падежных конструкций) скорее связано с усвоением ребенком законов гравитации (земного притяжения), поэтому первые реализации этих конструкций направлены на обозначение верхнего положения предмета на горизонтальной плоско-

сти.

Некоторые дети, правильно выполняя действия по инструкции, содержащей конструкции *под + Тв. п.* и *под + В. п.*, затрудняются в их самостоятельном использовании, предпочитая им наречия *вниз, внизу*.

Даша П. (4 г. 2 м.): *На полу, возле кровати, внизу* (о персонаже, расположенном под кроватью).

Коля С. (4 г. 8 м.) *Дом, у него крыша... Наверху крыша, внизу крыши – окошко*.

При вопросе типа: «Что находится под столом (под кроватью)?» девочка и мальчик реагируют адекватно: наклоняются под стол, смотрят, называют предметы. Наречия иногда используются, чтобы объяснить значение предложно-падежных конструкций:

Женя Д. (4 г. 5 м.) *Под столом – это внизу* (+ указательный жест).

У тех детей, кто оперировал в активной речи конструкциями статики и динамики достигающего направления, нередко возникали трудности с правильным использованием конструкций отделительного направления *с + Р. п.* Появляется она в активной речи у большинства детей в среднем дошкольном возрасте.

Настя З. (4 г. 9 м.) *Спрыгнул с гаража, ср.:*

Лиза К. (3 г. 6 м.) *С крыши на пол*.

Интересно, что иногда происходит замена *с + Р. п.* сочетаниями *из + Р. п.*, *от + Р. п.*, обозначающими удаление от локализатора, но не по вертикальной оси, а в горизонтальной плоскости (случаи обратной замены не встречались):

Маша Ш. (4 г. 10 м.) *Прыгнула от крыши* (имеет в виду «с крыши»);

Коля С. (4 г. 8 м.) *Из домика упал, из крыши, а потом обратно... человек-паук*.

Итак, в младшем-среднем дошкольном возрасте осваиваются синтаксемы со значением второй составляющей вертикальной ориентации (нижний), а также языковые средства, позволяющие комбинировать значения вертикальной ориентации со значением статики / динамики (приближение или удаление).

Старший дошкольный возраст. К старшему возрасту затруднения в использовании языковых средств обозначения

ния пространственных отношений могут объясняться рядом причин, среди которых можно выделить сложность смысловых отношений, передаваемых локативными синтаксемами, и сложность собственно языкового выражения. Например, в конструкциях *из-за + Р. п.*; *из-под + Р. п.* (второй из предлогов обозначает отделительное движение по вертикальной оси из нижней точки) предлоги квалифицируются в РГ-80 как парные предлоги-сращения. Трудность их усвоения в плане содержания заключается в том, что они обозначают две ситуации: 1) местонахождение вне поля видимости, сзади чего-то или под чем-то и 2) движение предмета, как правило, по направлению к наблюдателю и появление его в пределах поля видимости. Однако эту последовательную смену ситуаций дети 5–6 лет в состоянии осмыслить, но трудность заключается, видимо, именно в соединении двух служебных слов, поэтому можно слышать собственное конструирование этих предлогов старшими дошкольниками.

Примером сложности смысловых отношений, передаваемых локативными показателями, можно считать конструкцию *над + Тв. п.*, значение которой находится в некотором противоречии с действием силы тяжести. В 5–7 лет конструкция *над + Тв. п.*, обозначающая нахождение выше поверхности предмета или любой плоскости при отсутствии контакта с этой поверхностью, еще нельзя считать абсолютно усвоенным. Интересен тот факт, что часто вместо *над + Тв. п.* дети употребляют *на + П. п.* (Дима К. (6 л. 4 м.) *Вампир летает на крыше*, – говорит, передвигая игрушку, не касаясь крыши игрушечного домика) или не соответствующую норме конструкцию *на + Тв. п.* (Влада Л. (3 г. 9 м.) *Пятачок подпрыгнул на кроватью*, – Влада отвечала на уточняющий вопрос: *Над чем подпрыгнул Пятачок?*; Саша (3 г. 10 м.) *Этот под кроватью, а этот на кроватью*). Возможно, что в последнем случае 1) наблюдаем особую промежуточную стадию освоения конструкции *над + Тв. п.* или 2) сталкиваемся с фонетическим искажением предлога *над*.

Для некоторых детей оперирование сочетанием *над + Тв. п.* не представляет трудности (20 старших дошкольников из 36). В большинстве этих случаев дети были в состоянии объяснить ее значение, о чем свидетельствуют примеры, приведенные ниже.

Кирилл (5 л. 7 м.) *Над гаражом – это наверху, на небе летает, на крышу не садится.*

Маша К. (6 л. 2 м.) *Над кроватью – это наверху, выше... нельзя дотрагиваться.*

Итак, в старшем дошкольном возрасте дети осваивают те локативные показатели, которые сложны как в плане передаваемых ими смысловых отношений, так и в плане формы выражения. Вертикальная ориентация осваивается очень постепенно. На основании этапов освоения можно сделать выводы о том, какие параметры вертикальной ориентации легче, а какие сложнее.

### **Освоение детьми локативных синтаксем сагиттальной ориентации**

Сагиттальная ориентация в языке взрослых может быть выражена с помощью предложно-падежных конструкций (*перед+Тв. п., за+Тв. п., за +В.п., из-за+Р.п.*) и наречий (*вперед, сзади, назад*).

Когнитивными предпосылками освоения сагиттальной оси являются движение рук и корпуса ребенка в передне-заднем направлении, т.е. мышечные ощущения. Именно они связаны с формированием представлений о глубине пространства. Но поскольку к мышечным ощущениям очень быстро присоединяются зрительные (в физиологии считается, что трехмерное зрение сменяет плоскостное приблизительно в возрасте 3 месяца), то к моменту появления локативных синтаксем со значением сагиттальной ориентации ребенок ориентируется в основном на зрительные представления.

Появление в речи языковых единиц, отражающих параметры передний / задний, первоначально связано с определением сторон тела человека (или игрушки):

Лиза Е. (2.01.02) *А яника сяттик зяди... (у львенка хвостик сзади).*

Редко эта оппозиция выражается исключительно лексическими средствами (единственный случай в дневниковых записях), причем представлены обе составляющие сагиттальной оси:

Оля М. (2.01.20) *Ни зад, ни пеёд – аосся юбка (ни зад, ни перед – хорошая юбка).*

Правильное определение и называние сторон (или соответствующих частей) тела или асимметричных по сагиттальной оси

предметов первоначально не означает, что ребенок с легкостью употребляет локативные синтаксемы, указывающие на пространственное расположение одного предмета впереди или сзади другого.

Например, Оля М. (3 г. 3 м.) показывает, где у домика передняя сторона (аргументирует: «*Где дверь*») и где задняя сторона, однако с обозначением расположения игрушки с какой-либо стороны затрудняется (равно как с инструкцией типа: «*Поставь куколку перед домиком*» – ставит за домик). Девочка, четко определяя стороны асимметричных по сагиттальной оси предметов, затрудняется с определением расположения локализуемого объекта относительно каждой из этих сторон при выполнении действий по инструкции (в то же время создается впечатление, что, смешивая переднее и заднее направление, Оля не выходит за рамки сагиттальной оси).

При анализе материала, полученного в ходе эксперимента, трудно установить жесткую последовательность появления в пассивной, а потом и в активной речи локативных синтаксем, характеризующих одну из составляющих сагиттальной ориентации. Это касается как определения расположения локализуемого объекта относительно собственного тела, так и расположения локализуемого объекта относительно предметов, асимметричных по сагиттальной оси.

Например, Тёма В. (3 г. 5 м.), не употребляя еще в речи никаких локативных синтаксем, кроме дейктических (*там, вон, вот*), на вопрос: «*Что находится перед тобой?*» – смотрит на стол, прямо перед собой; «*Что за тобой?*» (ожидаемая реакция – поворот головы или корпуса) – смотрит на экспериментатора вопросительно, реакции нет.

Ср.: Наташа Т. (5 л. 6 м.) *Перед гаражом* (об игрушке, стоящей перед гаражом).

При передвижении игрушки за гараж на глазах у девочки и вопросе: «*А где она теперь находится?*» – «*О-о, это сложно*»; однако через некоторое время в спонтанной продуктивной речи наблюдалась и конструкция *за + Тв. п.*

Несколько чаще наблюдаем в речевой продукции синтаксемы *за + Тв. п.*, *за + В. п.*, *сзади, назад* при отсутствии синтаксем *перед + Тв. п.*, *впереди, вперед*.



Например, Даня П. (3 г. 8 м.) на вопрос: «*Что у тебя за спиной?*» – поворачивает голову назад, отвечает: «*Паровоз*» (на стене, находящейся за его спиной, действительно висит бумажный паровоз с вагонами), при этом вопрос: «*А что находится перед тобой?*» – приводит мальчика в некоторое замешательство.

Ср.: Тимоша Ж. (3 г. 10 м.) *Сзади меня – вот там* (показывает за спину). *Машина поехала назад* (+ подражание звукам мотора; о заднем ходе машины). Возражает (справедливо) своей коллеге по группе: *Не сзади, а рядом* (игрушка стоит сбоку от гаража).

При этом Тимоша Ж. положение предмета перед локализатором обозначал чаще с помощью конструкций *около + Р. п.*, *рядом с + Тв. п.* (или наречий *около*, *рядом*), не отражающих положение предмета в соответствии с трехмерной системой координат.

В старших группах детского сада (после 5 лет) дети, как правило, свободно оперируют локативными показателями, отражающими обе составляющие сагиттальной ориентации, хотя очень часто вместо нормативного *сзади* (ср. *впереди*) появляется словообразовательная инновация *взади* (которая совпадает с просторечным словом):

Рома М. (6 л. 5 м.) *Бычок впереди домика, а куколка взади.*

Дети младших групп детского сада нередко используют специфические языковые локативные синтаксемы сагиттальной ориентации для характеристики других параметров. Так, Даня П. (3 г. 8 м.) по инструкции: «*Поставь машинку за домик*» – прячет машинку в домик, внутрь.

Более частотная ошибка – использование конструкций *под + Тв. п.*, *под + В. п.*, указывающих на расположение по вертикальной оси, вместо *за + Тв. п.*, *за + В. п.*:

Вероника П. (3 г. 11 м.) *Мишка залез под шкаф от пчел;*

Тимоша Ж. (3 г. 10 м.) поправляет: *За шкаф, там же стоит...*

Подобные ошибки фиксируются при обозначении детьми взаимного положения предмета на плоскостном изображении, а не в трехмерном пространстве. Сама Вероника П. при обозначении расположения предметов (или их передвижении) в трехмерном пространстве (а не на рисунке) совершенно верно обозначала как расположение локализуемого объекта относительно ло-

кализатора по сагиттальной оси, так и передвижение:

Вероника П. (3 г. 11 м.) *Шла задом. А потом задом перёд* (имеет в виду, видимо, задом наперед, передвигает куклу действительно спиной вперед, по направлению к себе) *и встала вперёд* (имеет в виду: перед домом).

Ребенок первоначально осознает наиболее распространенное значение локативных синтаксем с предлогом *за* – нахождение одного предмета с задней стороны другого. В связи с этим интересен следующий пример:

Лиза С. (до 3 лет) папа предложил посадить дочь «за пианино»; ответная реакция – слезы и нежелание переместиться на указанное отцом место. После расспросов выяснилось, что Лиза решила, что папа хочет усадить ее не на стул перед пианино (ср.: сесть за стол и т. п.), а с противоположной, задней стороны.

В случае языкового освоения параметров сагиттальной оси можем констатировать ту же закономерность, что и при освоении вертикальной оси: сначала осваиваются общие пространственные отношения – статика и (практически без хронологического разрыва) достигаемая динамика (в случае с задним расположением локализуемого объекта относительно локализатора предлог, маркирующий частные пространственные отношения, один и тот же). Отделительная семантика, предусмотренная в нормативном языке для заднего положения предмета, а для переднего положения не предусмотренная вовсе, осваивается лишь в старшем дошкольном возрасте. Локативные синтаксемы сагиттальной ориентации используются изначально относительно живых существ и кукол, а затем относительно неодушевленных артефактов (типа дома, гаража и т. п.).

### **Освоение детьми локативных синтаксем горизонтальной ориентации**

Способы выражения горизонтальной ориентации в русском языке могут быть разнообразны: прилагательные (*левый, правый*), производные наречия (*влево, направо, сбоку*), производные сложные предлоги (*слева от, сбоку от* и т. д.). Помимо специфических обозначений боковой стороны, могут быть и неспецифические обозначения – дейктические средства (местоименные наречия *там, здесь* и др., сопровождаемые жестами рук, поворотом головы, движением глаз), употребление которых основа-

но на связи «зрительной ориентации со своим собственным телом и использованием его в качестве указательного средства» [Падучева, Крылов 1992]. Именно в случае с горизонтальной осью дейктические средства употребляются чаще взрослыми людьми.

Понятиям правый / левый родители пытаются обучать детей с самого раннего возраста. Практически все дневники и расшифровки содержат эпизоды, демонстрирующие такие попытки.

Дима С. (1.11.27) мама показывает Диме руки

– [Мама:] *Что это у мамы?*

– [Дима:] *Лютьки (ручки).*

– [Мама:] (Показывает правую руку.) *Вот это у мамы какая рука?*

– [Дима:] *Вотя.*

– [Мама:] *Правая.*

– [Дима:] *Палия (правая).*

– [Мама:] *А где у Мити правая?*

– [Дима:] (Показывает обе руки.) *Вотя.*

– [Мама:] *Правая, а левая?*

– [Дима:] (Показывает наоборот.) *Вотя.*

– [Мама:] *Все забыл. (Раньше показывал правильно.)*

Оля М. (2.03.16) Мать учит дочь различать правую и левую сторону. Девочке нравится мысль о том, что стороны имеют разные названия, и она подолгу упражняется в определении левых и правых частей тела: *Это какая ука? это павая, а это евая.*

Однако и в старшем дошкольном возрасте эти параметры представляют собой определенную сложность. Попытаемся определить причины затруднений.

Оппозиция понятий правый / левый появляется в онтогенезе позднее, чем оппозиция понятий верх / низ (вертикальная ориентация) и перед / зад (сагиттальная ориентация). Употребление лексем, обозначающих соответствующие понятия, носит первоначально имитационный характер (повторение слов за матерью в диалоге, как у Димы С.).

В освоении плана содержания лексем *правый, левый* и их словообразовательных производных мы можем выделить следующие три этапа.

1. «ЭГОЦЕНТРИЧЕСКИЙ» – ребенок определяет позицию правый / левый относительно себя и относительно собеседника, если тот принимает «эго-совмещенное» [Кравченко 1996] положение, т. е. тело ориентировано в ту же сторону, что и у малыша. Понятие «боковой» сформировано.

Пример: взрослый и Влада (3 г. 8 мес.) сидят друг напротив друга; у себя Влада безошибочно определяет правую и левую руку; у взрослого – зеркально; когда взрослый предлагает Владе перейти на свою сторону, получает правильный ответ. На вопрос, почему же так получилось, девочка отвечает: *Значит, у тебя руки меняются*. Б. Г. Ананьев отмечал, что употребление слов *справа, слева* долгое время ограничивается ситуацией различения ребенком своих рук.

2. «ПРОМЕЖУТОЧНЫЙ» ЭТАП – ребенок имеет представление о правом / левом относительно себя и собеседника, одушевленного лица, но возникают трудности при определении этих понятий относительно неодушевленного предмета. Также создается впечатление, что осознание правой / левой стороны тела собеседника зависит от его размеров. Так, некоторые дети в средних группах детского сада соглашались со стабильным положением правой / левой руки собеседника, если собеседник – такой же ребенок (но не взрослый). А когда дети безошибочно определяют правую / левую сторону относительно себя и собеседника, то все еще затрудняются при определении горизонтальной ориентации относительно игрушек – кукол, созданных по подобию человека или животных. При изображении правой / левой сторон тела на плоскостном изображении (плоскостной рисунок) ребенок не ориентируется.

3. ЭТАП СВОБОДНОГО ВЛАДЕНИЯ – свободно ориентируется в окружающей среде и может перенести представление о правом / левом на схематическое изображение (плоскостной рисунок). При этом дети аргументируют выбор названия: «*Определяю по правой руке, той, которой кушаю*» – исходная точка алгоритма. Иногда ребенок выделяет какое-либо морфологическое, т. е. внешнее, зрительно воспринимаемое отличие одной из рук. Так, Маша К. (6 л. 2 м.) определяет левую руку по пуговкеманту.

Большинство взрослых испытуемых (52 студента в возрасте

18–19 лет) при определении позиции правый / левый также руководствуются ведущей моторной деятельностью правой руки (примеры объяснений, «как определяю, где – справа»: «Я долго думаю, какой рукой ем, значит, там – право, а другая сторона, соответственно, левая», «У меня право – где ложка, лево – наоборот», «Правой пишу, держу ручку»); кроме того, были получены ответы, связанные с положением сердца и внешними (морфологическими) отличиями одной руки от другой (наличие обручального кольца, родинки и т. д.).

У собеседника, сидящего напротив, правая рука на этом этапе (соответственно, положение справа / слева от собеседника) определяется автоматически: твоя правая рука напротив моей левой. С этой точки зрения интересен следующий пример:

Петя П. (6 л. 4 м.) объясняет взрослому, что с п р а в а от него (взрослого) – это со стороны той руки, которой он (взрослый) пишет (взрослый – левша):

– [Взрослый:] А где же тогда у тебя правая рука?

– [Петя:] Вот эта. (Показывает на свою левую руку; определяет автоматически и, конечно, ошибается.)

При освоении средств выражения пространственных отношений ребенок выбирает словесные средства выражения тех понятий, которые уже сформировались.

Пример: Слада Ц. (4 г. 9 м.), Коля С. (5 л. 2 м.) на этапе «эгоцентризма» самостоятельно не употребляли обозначения *слева*, *влево*, *справа*, *вправо*, предпочитая говорить *сбоку*, *вбок*; Аня (7 л. 2 м.) употребляла ненормативное *с боковой стороны*. На еще более раннем этапе ребенок предпочитает использовать дейктические средства выражения.

Беседа со старшими дошкольниками выявила различные варианты ответов на вопрос о том, какая сторона обозначается как *правая*, какая сторона – как *левая* у ориентированных неодушевленных предметов (гараж, будка, телевизор и др.). Из 15 детей, которые справлялись с оценкой положения предмета на горизонтальной оси при локализаторе – неодушевленном предмете (этап свободного владения), трое (20 %) персонализировали предмет, объясняя это тем, что если у предмета есть свои передняя и задняя стороны, то должны быть свои правая и левая стороны, как у человека (недейктическая стратегия), остальные 12

(80 %) как бы располагали предмет на одной оси с собой и оценивали положение остальных предметов относительно своей правой и левой руки (дейктическая стратегия обычного пользования). Главный критерий при выборе дейктической или недейктической стратегии в этом случае – одушевленный или неодушевленный локализатор:

Маша К. (6 л. 2 м.) *Взрослый: Справа от домика, это где?*

Маша показывает, сначала персонифицируя, а затем в соответствии с дейктической стратегией нормального пользования, сопровождая исправление словами: *А, нет, нет, домик-то неживой.*

В речи взрослых носителей языка есть та же тенденция: большинство испытуемых признавали собственную переднезаднюю ориентацию домика, но ориентацию правый / левый приписывали относительно себя.

При освоении параметров горизонтальной оси правый / левый и у маленьких, и у взрослых людей можно наблюдать тот этап развития пространственных представлений, когда ориентация происходит в пределах собственного тела: справа – правая рука, слева – левая рука. Отсутствие морфологических зрительных стимулов для различения правой – левой сторон тела у человека, у животных (билатеральная симметрия) препятствует переходу на качественно новый уровень усвоения понятий горизонтальной ориентации.

### **Общие закономерности при освоении локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в рамках трехмерной сетки координат**

При освоении локативных синтаксем, обозначающих ориентацию в пределах каждой из трех осей системы координат, есть общие закономерности.

Вначале происходит чувственное познание пространства. Формирование сенсорных понятий является когнитивной предпосылкой для овладения способами их языкового выражения. Представляется, что чувственное восприятие и различение является первой ступенью когнитивного развития, на которой базируется следующая, заключающаяся в возможности сенсорных обобщений. Эта вторая, в свою очередь, является когнитивной предпосылкой для овладения способами языкового выражения

пространственных отношений. Степени сформированности когнитивной базы проявляется в способности к языковой концептуализации пространства.

Роль чувственного познания как когнитивной базы для использования локативных синтаксем в отдельных случаях очевидна, в других менее очевидна. Например, употребляя синтаксем, отражающие горизонтальную ориентацию, даже взрослые люди не могут отвлечься от мышечного чувства как первого этапа алгоритма определения правой / левой стороны своего тела, тела собеседника или какого-либо предмета. Использование же локативных синтаксем вертикальной и сагиттальной ориентации не требуют пристального внимания к ощущениям от собственного тела (хотя в раннем детстве, в период становления представлений о том, что такое впереди / сзади, вверху / внизу, эти ощущения очень важны).

При освоении локативных синтаксем дошкольниками младшего и среднего возраста можно наблюдать, как происходит членение пространства в сознании будущих носителей русского языка в рамках частных пространственных отношений. При освоении каждого параметра трехмерной системы координат очевидна общая закономерность последовательности усвоения языковых средств, выражающих общие пространственные отношения: статика (где?) – достигаемая динамика, приближение (куда?) – отделительная динамика, удаление (откуда?). В последовательности освоения параметров в рамках частных пространственных отношений столь четких закономерностей не наблюдается.

Ненормативное использование локативных синтаксем может быть связано со сложностью передаваемых ими смысловых отношений, например, невозможностью при концептуализации отразить в одной предложно-падежной конструкции или в одном наречии все наблюдаемые параметры объективной действительности (смещение *из + P. n.* и *от + P. n.* обусловлено тем, что не учитывается пересечение / непересечение границ локализатора на начальном этапе движения), сложностью перцептивных оснований для использования наречий и предложно-падежных конструкций (отсутствие зрительных стимулов для различения правой / левой сторон тела) или особенностями язы-

кового выражения пространственных отношений (вместо предлога-сращения *из-за* в старшем дошкольном возрасте используется, например, конструкция *из зада* и т. п., где вторая часть предлога заменяется знаменательным словом).

Ненормативное использование предложно-падежных с пространственным значением в речи детей заключается а) в смещении локативных показателей (*из + П. п.* и *от + П. п.*, *справа* и *слева* и т. д.) или б) в регулярной замене одного локативного показателя другим (*на + П. п.* вместо *над + Тв. п.*, *из + Р. п.* вместо *из-за + Р. п.*). В последнем случае наблюдаем расширение значения замещающих предложно-падежных конструкций (*на + П. п.*, *из + Р. п.*).

При освоении локативных синтаксем возможно как расширение (см. выше), так и сужение их значения. Например, предложно-падежная конструкция *на + П. п.* первоначально используется для обозначения расположения предмета на горизонтальной плоскости, сверху, при контакте. С точки зрения нормативного языка, здесь нет ошибок в употреблении локативных синтаксем. В случае, если ребенок не знает, каким образом маркировать частные пространственные отношения, он использует усвоенные ранее локативные синтаксем с более широким значением. Особенно явно это проявляется на начальных этапах речевого развития, когда самыми распространенными являются действительские наречия *тут*, *там*, *здесь* и местоимения-частицы *вот*, *вон*.

Окружение ребенка играет большую роль в познании малышом окружающего пространства и в усвоении языковых средств выражения пространственных отношений. Речь, обращенная к малышу (инпут), как бы создает своеобразную сетку, которая, накладываясь на объективную действительность, дает возможность осознать параметры действительности, зафиксировать за ними определенные наименования. Общаясь с ребенком во время повседневной деятельности и во время игры, взрослый способствует развитию базовых процессов восприятия, психических процессов памяти и внимания, обеспечивающих восприятие и интерпретацию пространственных отношений, мыслительных процессов. При общении с окружающими у ребенка закрепляются ассоциации о взаимном местоположении двух и более предметов в привычном окружении, что находит отраже-



ние в речи. Наиболее распространенные в разговорной речи взрослых средства передачи пространственных отношений усваиваются детьми в первую очередь.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Вежбицкая А.* Семантические универсалии и описание языка. – М., 1999.

*Воронова Р. А.* Опыт различения пространственных отношений у детей, имеющих поражение опорно-двигательного аппарата // Известия Академии пед. наук РСФСР: Вып. 86. – М., 1956. – С. 63–98.

*Гжегорчикова Р.* Понятийная оппозиция верх – низ и языковая модель пространства // Логический анализ языка: Языки пространств / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, И. Б. Левонтина. – М., 2000.

*Глезер В. Д.* Зрение и мышление. – СПб., 1993.

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

*Кравченко А. В.* Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск, 1996.

*Падучева Е. В., Крылов С. А.* Дейксис // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Отв. ред. Т. В. Булыгина. – М.: Наука, 1992. – С. 154–267.

ТФГ: Теория функциональной грамматики: Локативность. Бытийность. Посессивность. Обусловленность / Отв. ред. А. В. Бондарко. – СПб., 1996.

*Ярмоленко А. В.* Роль речи в отражении пространства // Проблемы восприятия пространства и пространственных предложе-ний / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1961. – С. 69–71.

*Bowerman M.* Learning how to Structure Space for Language: A Crosslinguistic Perspective // Language and Space / Ed. by L. Bloom, M. Peterson, L. Nadel, M. Garrett. Cambridge: The Mit Press, 1996. – P. 385–433.

©*Еливанова М.А., 2014*

**Ю.П. Князев**  
(Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия)

## ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ ЦВЕТА И ИХ УСВОЕНИЕ РУССКИМИ ДЕТЬМИ

**Аннотация:** В работе рассматриваются основные особенности усвоения прилагательных цвета русскими детьми. Показано, что первые прилагательные цвета входят в список базовых обозначений цвета, предложенный в книге Б. Берлина и П. Кея (1969). Вместе с тем последовательность их усвоения не полностью совпадает с иерархией базовых обозначений цвета.

**Ключевые слова:** детская речь, последовательность усвоения прилагательных цвета в онтогенезе

Отправной точкой большинства современных исследований в области цветообозначений является книга Б. Берлина и П. Кея [Berlin, Kay 1969], основанная на сопоставлении прилагательных цвета (ПЦ) в нескольких десятках языков. В этой книге выдвигается гипотеза, согласно которой состав базовых (basic) ПЦ подчиняется следующей универсальной закономерности: если в языке есть только два базовых ПЦ, то это *white* 'белый' и *black* 'черный' (фактически это должно быть чем-то вроде противопоставления светлого темному), в языках с тремя ПЦ к ним добавляется *red* 'красный', четвертым и пятым ПЦ являются *green* 'зеленый' и *yellow* 'желтый', шестым – *blue* 'синий, голубой', седьмым – *brown* 'коричневый', а затем появляются *purple* 'пурпурный, багровый, лиловый, фиолетовый', *pink* 'розовый', *orange* 'оранжевый' и *grey* 'серый' [Berlin, Kay 1969:4]. Последующее обсуждение этой гипотезы прежде всего показало, что уже само по себе установление состава «базовых» ПЦ в том или ином языке представляет собой самостоятельную задачу, не всегда имеющую очевидное решение [Corbett, Davies 1997; Рахилина 2007]. Видимо, отчасти по этой причине первые шесть базовых ПЦ были выделены в особую группу «первичных» (primary) ПЦ [Kay, McDaniel 1978: 626; McLaury 1991:42]. Кроме того, трудности могут возникать и при соотношении базовых ПЦ

из списка Б. Берлина и П. Кея с ПЦ конкретного языка. Так, английскому *blue* в русском языке соответствуют два ПЦ: *синий* и *голубой*, оба из которых включаются в число базовых; а у ПЦ *purple*, напротив, нет прямого русского соответствия, которое однозначно могло бы считаться базовым [Corbett, Morgan 1988: 59-61].

В этой связи интересно привести данные частотного словаря русской лексики О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова (в скобках указано место ПЦ в подкорпусе прилагательных): *белый* (21) – *черный* (23) – *красный* (39) – *зеленый* (121) – *серый* (170) – *синий* (213) – *желтый* (219) – *голубой* (233) – *розовый* (341) – *рыжий* (383) – *коричневый* (632) – *оранжевый* (966) [Ляшевская, Шаров 2009]<sup>8</sup>. Можно заметить, что первые четыре ПЦ в обоих списках совпадают; вместе с тем частотность ПЦ *желтый*, *коричневый* и *оранжевый* ниже той, которая ожидалась бы в соответствии с иерархией базовых ПЦ у Б. Берлина и П. Кея, а частотность ПЦ *серый* – намного выше<sup>9</sup>. Неожиданно высокой оказывается и употребительность ПЦ *рыжий*, не считающегося базовым. Нет среди наиболее употребительных русских ПЦ и ни одного из возможных соответствий английскому ПЦ *purple*.

Высказывалось предположение, что дети усваивают базовые ПЦ в том же порядке, в каком они приобретаются в языках мира в соответствии с гипотезой Б. Берлина и П. Кея [Miller, McLaird 1976: 354-355]. К сходным выводам приходит и М. Д. Воейкова: «раньше всего усваиваются и соотносятся с реальным цветом объектов те наименования, которые обладают наибольшей уни-

---

<sup>8</sup> Для сравнения приведу список наиболее употребительных ПЦ в частотном словаре Э. Штейнфельдт: *белый*, *красный*, *черный*, *зеленый*, *серый*, *голубой*, *синий*, *желтый*, *рыжий*, *розовый*, *коричневый* [Штейнфельдт 1969]. Наиболее заметное его отличие от данных словаря О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова – второе место ПЦ *красный*, что явно вызвано символическим значением красного цвета в советский период; ПЦ *желтый* занимает в нем еще более низкое положение, а ПЦ *серый* и *рыжий* столь же высокочастотны.

<sup>9</sup> Давно замечено, что ПЦ, относящиеся к зоне серого цвета, не занимают фиксированного положения среди базовых ПЦ, выступая в качестве своего рода «wild card» – карты, которая в игре может выполнять роль любой другой карты [Kay, McDaniel: 1978: 638-640].

версальностью – *красный, черный и белый*» [Воейкова 2011: 115]. Между тем, опубликованные записи ранней детской речи, как кажется, не дают оснований для столь определенных выводов.

Прежде всего бросается в глаза относительно малая употребительность ПЦ *белый и черный*. Лиза Е. в возрасте 1.10 использовала три ПЦ: *красный, зеленый и желтый* [Елисеева 2008: 93]; Ася П., начавшая различать цвета до 2.2, раньше всего усвоила ПЦ *красный*: «Начинает различать цвета. Быстрее других усвоила прилагательное *красный*. Путает желтый и белый цвет» [Цейтлин, Елисеева 1998: 37]. В записях речи русского ребенка в возрасте 2.1, описанных в [Казаковская, Балчюниене, Камандулите-Мерфелдиене 2013: 134], зафиксированы следующие ПЦ: *красный* (100), *зеленый* (71), *синий* (53), *белый* (44), а также *серый* и *желтый* (без количественных данных). Встречаются и менее обычные наборы первых ПЦ. В записях речи Оли М., относящихся к периоду от 2.1.15 до 2.4.13, самым частым оказалось ПЦ *желтый*, которое она использовала правильно и по отношению к разным предметам [Цейтлин, Елисеева 1998: 109-121]. Интересно, что и, по крайней мере, некоторые взрослые, говоря с ребенком, не используют ПЦ *белый и черный*. Так, в речи матери Филиппа С. (возраст ребенка 1.7) зафиксировано четыре ПЦ: *желтый, зеленый, красный и синий*; эти же четыре ПЦ первыми (в возрасте от 1.8 до 2.2) появляются и в речи самого Филиппа [Воейкова 2011: 244, 222]. Даже в гораздо более поздний период, в ранних письменных текстах Гриши К., встретилось только одно ПЦ – слово *красный* [Князев 2004: 48]. В психолингвистическом эксперименте, в котором участвовали московские студенты, первым ПЦ, пришедшим в голову, чаще всего было слово *красный* [Morgan, Corbett 1989: 127]<sup>10</sup>.

Считается, что дети способны воспринимать цвета объекта с полутора лет. Вместе с тем ПЦ усваиваются позже и с бóльшим трудом, чем параметрические прилагательные или прилагательные, выражающие оценку; для англоязычных детей рубежом,

---

<sup>10</sup> Интересен и список первых десяти ПЦ, которые чаще всего называли испытуемые в течение первой минуты этого эксперимента: *голубой, зеленый, красный, синий, черный, желтый, фиолетовый, оранжевый, белый, коричневый* [Morgan, Corbett 1989: 127]

начиная с которого ПЦ начинают употребляться правильно, считается четырехлетний возраст [Bornstein 1985; Pitchford, Mullen 2006: 141]. Как пишет М. Д. Воейкова, «если первые параметрические и оценочные прилагательные употребляются детьми более или менее сознательно, то употребление цветowych по-прежнему представляет собой не до конца осознанный имитативный процесс» [Воейкова 2011: 212]. Так, Женя Г. в возрасте 1.10.24 еще, видимо, вообще не воспринимал значения ПЦ: «Вчера я его пытался познакомить с цветами. Делал это на разноцветных яйцах, которые подарила Мария Николаевна. Указывал ему много раз: красное яичко, желтое, зеленое. Он повторял за мной названия цветов, но, сколько я ни просил дать мне красное яичко, желтое и т. д., он ни разу не дал и не указал требуемое» [Гвоздев 2005: 31]. Однако уже примерно через год (в 2.11.5) результаты сходного эксперимента оказались вполне приемлемыми: «Сейчас испытывал, как он различает цвета, на принесенных разноцветных листках бумаги. Он без запинки назвал: **красный** (красный), указывая на карминно-малиновую полосу; **зелёный** – на светло-зеленую; **жёлтый** – светло-желтую. Яркую оранжевую назвал: **тоже красненькая** (тоже красненькая), а о розовой того же карминного оттенка сказал: **Такая же** – Такая же» [Там же: 147]. При этом можно заметить, что Женя Г. обходится в это время всего тремя ПЦ.

Нехваткой запаса усвоенных ПЦ можно объяснить и встретившееся у Оли М. (2.3.29) сочетание *желтые волосы*: «\*У меня волосы жёлтые\* – говорит Оля, рассматривая в зеркале свои ярко-рыжие волосы» [Цейтлин, Елисеева 1998: 119]. Любопытно, что, хотя в современном русском языке ПЦ *желтый* неприменимо к волосам, «в древнерусском языке XI–XII вв. основным контекстом употреблений *желтый* была именно характеристика цвета волос. Такие контексты *желтый* сохранялись еще в XVII в.» ([Рахилина 2000: 186] со ссылкой на [Бахилина 1975]).

По-видимому, ребенок начинает усваивать ПЦ в составе составных наименований типа *белый гриб* (Лиза Е., 1.9.3), *черный хлеб* (Женя Г., 2.4.11), *Красная шапочка* (Оля М. 2.1.15). Такие наименования дети могут создавать и сами. Женя Г. называл *черными* шоколадные конфеты (2.7.16), компенсируя этим отсутствие у него в данный период слова *коричневый* [Гвоздев

2005: 110], а Аня С. в возрасте 2.3.2 называла *черной водой* компот или воду с вареньем, в противоположность чистой воде для питья, которую она называла просто *водой* [Цейтлин, Елисеева 1998: 21]. Аналогом таких устойчивых наименований можно считать и наблюдающееся у некоторых детей использование ПЦ только для характеристики одного конкретного предмета. Так, Аня С. (2.01.20) называла *синенькими* свои трусики с синими горошками, не различая синий цвет в других случаях [Там же: 12]. Их перенос на произвольный объект может быть сопряжен с большими трудностями. Неоднократно отмечалось, что первые ПЦ могут употребляться детьми наугад, независимо от реальной окраски предмета; ср. следующие характеристики ПЦ в речи Лизы Е.: «значение неустойчиво», «значение неправильное» [Елисеева 2008: 153, 156, 161]. Лиза Е. в 2.0.24 могла назвать свой розовый игрушечный чайничек и *зеленым*, и *желтым*, а Женя Г. колебался, назвать ли свои черные чулочки *беленькими*, *красными* или *желтыми* (2.0.30, 2.4.11). Кроме того, у многих детей на раннем этапе существует любимое «основное» ПЦ, предпочитаемое всем остальным ПЦ; таким ПЦ может быть и *красный*, и *синий*, и *зеленый* [Цейтлин 2000: 126; Воейкова 2011: 235-236]. Можно предположить, что в подобных случаях ПЦ фактически выражает какое-то иное, скорее всего, оценочное значение.

ПЦ занимают противоречивое положение среди признаков слов. С одной стороны, Л. Л. Буланин включает их в группу качественных прилагательных, называющих признак «как абсолютный, не зависящий от его оценки говорящим» [Буланин 1976: 72]. С другой стороны, количество ПЦ, особенно в детской речи, во много раз меньше числа оттенков цвета, различаемых человеком. Так, красному цвету соответствует не точка, а множество оттенков, переходящих, с одной стороны, в оттенки желтого и оранжевого цвета, а с другой стороны, – в оттенки фиолетового и синего. Как показывают психолингвистические эксперименты, значения ПЦ характеризуются большей или меньшей размытостью и частично пересекаются, но в то же время можно выделить цветовые области, которые чаще других обозначаются теми или иными ПЦ [Фрумкина 1984: 120-125]. О том же пишет и А. В. Михеев: «При обработке полученных дан-

ных было обнаружено, что для большинства цветообозначений число указаний на “лучший” образец составляет 15-20. Это означает, что одному цветообозначению нельзя сопоставить один образец, который являлся бы его лучшим представителем» [Михеев 1983: 16]. Видимо, не случайно, что рано усваиваемые ПЦ *красный, желтый, зеленый, синий* относятся в то же время и к наиболее «сфокусированным», хотя обратного соответствия нет: хорошо «сфокусированное» ПЦ *малиновый* отсутствует среди первых ПЦ в речи детей.

Проблемы с усвоением ПЦ могут быть связаны и с тем, что для объектов с фиксированным цветом этот признак не является различительным: он релевантен прежде всего в тех случаях, «когда объекты сосуществуют в большом количестве экземпляров и цвет их различает» [Рахилина 2000: 172]. Именно в таких случаях можно с полным основанием говорить об осознанном употреблении ребенком ПЦ; ср.: Аня С. (2.8.16): «Держит в руках ободок для волос. Она все время забывает, как он называется. У нее ободок белый. Говорит: \*Купишь мне такой челный? Такое, какой я делжу в руках\*»; Дима С. (2.8.1): «Попросил почитать “Краденое солнце”. На первой странице увидел крокодила и спросил: \*А патиму клякадиль тельный (черный)?\*. Я: “А какой должен быть крокодил?”. Отвечает: \*Зилёний\*. На картинке крокодил, действительно, был черный»; Оля М. (2.3.13): «Олина куртка висит на вешалке рядом с Никитиной. Оля сравнивает цвета: \*У Киточки жёлтая куйточка, а у меня олубая куйточка\* – голубая курточка» [Цейтлин, Елисеева 1998: 33, 80, 117]. Впрочем, такие примеры в записях ранней детской речи немногочисленны.

В просмотренных записях, ограниченных возрастом до трех лет, встретились – хотя бы у одного ребенка и независимо от выполняемой функции – следующие ПЦ (в алфавитном порядке): *белый, голубой, желтый, зеленый, красный, розовый, серый, синий, черный*. Интересно, что эти же ПЦ являются наиболее частотными ПЦ в словаре О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова. Эти данные можно сопоставить с результатами проведенных Н. Питчфорд и К. Муллен наблюдений над речью англоязычных детей из Британии и Канады, учитывающих только нормативные употребления ПЦ. В их речи первыми в промежутке от 30

до 40 месяцев появились (в разном порядке) ПЦ *yellow* ‘желтый’, *blue* ‘синий, голубой’, *black* ‘черный’, *green* ‘зеленый’, *white* ‘белый’, *pink* ‘розовый’, *orange* ‘оранжевый’, *red* ‘красный’ и *purple* ‘пурпурный, багровый, лиловый, фиолетовый’. Затем, еще через шесть-восемь месяцев возникают ПЦ *brown* ‘коричневый’ и *grey* ‘серый’ [Pitchford, Mullen 2006: 149-150]. Задержку с усвоением последних двух ПЦ авторы объясняют тем, что эти ПЦ реже всего встречаются в книгах для детей и в речи матерей, обращенной к детям [Там же: 152]. Возможно, этими же факторами объясняется отсутствие ПЦ *коричневый* среди первых ПЦ у русских детей.

Таким образом, первые ПЦ и у русских, и у англоязычных детей входят в число базовых ПЦ Б. Берлина и П. Кея, но в то же время последовательность их усвоения в обоих случаях не полностью совпадает с иерархией базовых ПЦ.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Бахилина Н.Б.* История цветообозначений в русском языке. – М.: Наука, 1975.

*Буланин Л.Л.* Трудные вопросы морфологии. – М.: Просвещение, 1978.

*Воейкова М.Д.* Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. – М.: Знак, 2011.

*Гвоздев А.Н.* От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Изд. 2-е, испр. – М.: КомКнига, 2005.

*Елисеева М.Б.* Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008.

*Казаковская В. В., Балчюниене И., Камандулите-Мерфелдиене Л.* Цветовые прилагательные в речевом онтогенезе // Круглякова Т. А. Проблемы онтолингвистики – 2013. – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – С. 132-137.

*Князев Ю.П.* Ранняя детская письменная речь: лексика и грамматика // Человек пишущий и читающий. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. – С. 47-56.

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

*Михеев А.В.* Психолингвистическое исследование семантических отношений (на материале слов-цветообозначений). Авто-



реф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1983.

*Рахилина Е.В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2000.

*Рахилина Е.В.* О семантике прилагательных цвета // Василевич А. П. (ред.). Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ. – М.: КомКнига, 2007. – С. 29-39.

*Фрумкина Р.М.* Цвет, смысл, сходство. – М.: Наука, 1984.

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

*Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б.* От двух до трех. Дневниковые записи. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.

*Штейнфельдт Э.* Частотный словарь современного русского литературного языка. – М.: Прогресс, 1969.

*Berlin B., Kay P.* Basic Color Terms: Their Universality and Evolution. – Berkeley: University of California Press, 1969.

*Bornstein M.* On the development of color naming in young children // Brain and language. Vol. 26. 1985. P. 72-93.

*Corbett G., Morgan G.* Color terms in Russian: reflections of typological constraints in a single language // Journal of linguistics. Vol. 24, 1988. P. 31-64.

*Corbett G, Davies I.* Establishing basic color terms: measures and techniques // Hardin C., Muffi L. (eds.). Color categories in thought and language. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. P. 197-223.

*Kay P., McDaniel C.* The linguistic significance of the meanings of basic color terms // Language. Vol. 54 (3), 1978. P. 610-646.

*McLaury R.* Social and cognitive motivations of change: measuring of variability color semantics // Language. Vol. 67 (1), 1991. P. 34-62.

*Miller G., McLaird P.* Language and perception. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1976.

*Morgan G., Corbett G.* Russian color term salience // Russian linguistics. Vol. 13 (2). 1989. P. 125-141.

*Pitchford N., Mullen K.* The developmental acquisition of basic colour terms // Biggam C., Pitchford N. (eds.). Progress in colour studies. Vol. II. Psychological studies. Amsterdam; Philadelphia: John Bejamins, 2006. P. 139-158.

©*Князев Ю.П., 2015*

**А.Н. Корнев**

*(СПбГПМУ, Санкт-Петербург, Россия),*

**И. Балчюниене**

*(Университет Витаутаса Великого, Каунас, Литва)*

## **СОЗДАНИЕ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ УСТНЫХ НАРРАТИВОВ У ДЕТЕЙ С ДИСЛЕКСИЕЙ: ЯЗЫКОВОЙ ИЛИ РЕСУРСНЫЙ ДЕФИЦИТ?<sup>11</sup>**

**Аннотация:** Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи между способностью понимать текст при чтении и продуцировать устный нарратив у детей с дислексией. Экспериментальная группа состояла из 12 детей 9–10 лет, страдающих дислексией; контрольная группа состояла из 12 здоровых детей того же возраста. Схема эксперимента включала рандомизацию для всех испытуемых по порядку заданий, типу задач и виду историй. Классическая методология нарративного анализа (story grammar) была дополнена динамическим подходом в изучении влияния перечисленных выше независимых переменных на качество нарративов. Отставание детей с дислексией проявлялось в недостаточной структурной завершенности эпизодов, более редком использовании слов, обозначающих намерения и состояния героев. Выполняя задание «рассказ» во второй сессии, после пересказа в первой сессии дети с дислексией демонстрировали достоверно более высокие результаты, что расценивалось, как прайминг-эффект. Анализ полученных результатов позволяет предположить, что недостатки в текстах рассказов у детей с дислексией обусловлены преимущественно функционально-динамическими факторами, т.е. ресурсным дефицитом, а не ограниченностью языковых возможностей.

**Ключевые слова:** дислексия, чтение, понимание, нарративы, продукция

### **1. Введение**

С конца XIX века известно, что у определенной части детей,

---

<sup>11</sup> Исследование выполнено при поддержке РФФИ (проект № 14-04-00509).

поступающих в школу, усвоение чтения вызывает большие затруднения, в отличие от других школьных предметов. Состояние стойкой неспособности овладеть чтением, несмотря на сохраненный интеллект и регулярное обучение в школе, принято называть дислексией [Корнев 1995, 2003]. Основными симптомами дислексии у русскоязычных детей являются неспособность овладеть слогослиянием и чтением целыми словами. Кроме того, у многих из них в той или иной степени страдает понимание прочитанного [Корнев 2003; Ишимова 2010]. Дислексия у детей, как весьма распространенное и социально значимое расстройство, является предметом многочисленных исследований в разных научных дисциплинах, относящихся к нейрокогнитивным наукам [Paulesu et al. 1996; Temple 1997; Paulesu et al. 2001]. Весьма подробно изучены фонологическая и метафонологическая сфера у детей, считающиеся важнейшими предпосылками овладения технической стороной чтения – рекодированием, т.е. преобразованием письменного текста в устный, и декодированием – соотносением прочитанного слова с его значением [Carroll, Snowling 2004; Pressley 2006]. Значительно меньше известно о состоянии у детей с дислексией синтаксических и морфологических компонентов порождения речи, связной речи, способности к текстообразованию и к анализу текста.

В современных моделях чтение рассматривается как активный, творческий процесс создания «образа текста» [van Dijk, Kintsch 1983; Леонтьев 1997, 2004; Kintsch 1988]. Репрезентация текста при чтении включает: а) перекодирование (в другой терминологии – декодирование), и б) создание связности (coherence) между словами, конструирование из единиц перекодирования (слов) и пропозиций<sup>12</sup> логически связанной структуры – текстовой базы (text base) [Gorin, Embretson 2006]. По Kintsch и van Dijk [1978], обработка текста – это итерация процессов конструирования и интеграции. Текст, как совокупность пропозиций, непрерывно интегрируется с опытом читающего. Согласно более поздней их модели [Kintsch 1988, 1998], понимание текста – циклический процесс. Во время одного цикла

---

<sup>12</sup> Смысловая единица глубинной структуры предложения; утверждение.

читающий извлекает пропозиции из текста и связывает их в логически связную сеть. В фазе интеграции точки (узлы) наибольшей взаимосвязанности в сети активируются в наибольшей степени. Наиболее активированные пропозиции (из рабочей памяти) переносятся в следующий цикл для дальнейшего синтеза пропозициональной базы текста. Плотность пропозиций увеличивает трудность создания связной сети [Kintsch, Keenan 1973; Kintsch, van Dijk 1978; Kintsch 1994]. Это может объясняться лимитом оперативной памяти, которая не вмещает большой объем информации одновременно [Gorin, Embretson 2006]. Механизмы нарушений понимания текстов у детей с дислексией остаются мало изученными. Многие ученые вообще разделяют дислексию, как нарушение овладения декодированием и нарушения понимания текста при чтении, как особый вид расстройства [Nation, Norrbury 2005]. В последнем случае нередко трудности понимания при чтении объясняют нарушением понимания устных текстов [Catts et al. 2006].

В современных психолгвистических моделях порождения и понимания речи выделяют, кроме языкового, и процедурный аспект этого процесса [Bates, MacWinney 1982; Залевская 1999]. На этой теоретической основе сформировалась концепция когнитивного ресурса и ресурсного дефицита как одной из причин нарушений порождения/понимания как устной, так и письменной речи [Baddeley 1986; Savage et al. 2007]. Обработка текста – это распределенный во времени и в церебральном пространстве процесс [Cattinelli et al., 2013]. Читающий должен выполнять множество мультимодальных операций: зрительное распознавание образов букв, слогов или слов, распределение зрительного внимания при движении взора по строке и переходе от одной фиксации к следующей, перекодирование распознанных образов в языковые единицы, программирование моторных актов артикуляции, кинестетический и акустический контроль правильности декодирования и моторного программирования, логический синтез распознанных фрагментов в осмысленное целое и др. Этот процесс имеет сложное когнитивно-операциональное обеспечение. Выполнение каждой из операций сопровождается «расходом» определенного объема когнитивных ресурсов (например, некоторый объем оперативной памяти, распределен-

ного внимания, продолжительность удержания внимания и др.). Объем этих ресурсов не безграничен и у разных людей может существенно различаться. По мнению ряда ученых, онтогенез мышления, познавательных способностей, интеллекта в значительной степени зависит от роста когнитивных ресурсов [Чу-прикова 1997; Ribaupierre, Lecerf 2006]. Дефицит когнитивных ресурсов накладывает ограничения на выполняемые параллельно языковые и когнитивные операции. Эти ограничения (например, лимит объема оперативной памяти) оказывают существенное влияние на программирование речевого высказывания [Yarkony et al. 2008]. В частности, это влияет на размер единиц языкового программирования [Swets et al. 2014]. При чтении дефицит оперативной памяти может влиять на процесс интегрирования смыслов, относящихся к разным фразам или фрагментам текста, например, абзацам [Gathercole, Alloway 2006]. Существует точка зрения, согласно которой основным механизмом дислексии является так называемый «ресурсный дефицит» [van der Schoot et al. 2000; Kibby et al. 2004]. Дефицит оперативной памяти (особенно т.н. «phonological loop» по [Baddeley 1986]), регуляции селективного внимания, умственной работоспособности ограничивают параллельное выполнение ключевых для овладения чтением когнитивных операций и тормозят достижение автоматизации навыков декодирования [Savage et al. 2007].

Признавая важность устноречевых и семантических компонентов в понимании читаемого, нельзя, тем не менее, забывать о специфических особенностях письменного текста. Важной составляющей текста является его структурная организация. Она тесно связана как с жанровой принадлежностью текста (научный текст, инструкция, художественное повествование и др.). Например, такой жанр, как повествование (нарратив), обычно имеет классическую структуру: введение, завязку, код и развязку [Пропп 1998]. Согласно классической теории, нарратив – это одна из форм дискурса, построенного в формате истории [Story Grammar, см. Stein, Glenn 1979] повествования о произошедших в прошлом событиях, включающего логически связанные эпизоды и такие обязательные структурные компоненты, как завязка, содержащая обычно проблемную ситуацию, требующую разрешения и порождающую цель [Goal] действий (At-

tempt) одного или нескольких героев (протагонистов), приводящих к более или менее успешным результатам (Outcome). Описательный же текст структурно построен иначе. Если читающий знаком с традиционной структурой читаемого текста, он легче справляется с его пониманием как на текстовом, так и на мета-текстовом уровнях [Graesser et al. 1994]. У детей освоение структурных особенностей текстов формируется медленно. В числе первых осваиваются нарративные тексты – уже в начальной школе. Позже – тексты с описаниями и объяснениями (типа учебных текстов) – к 5–6 классам [Tailor, Beach 1984]. Владение типовой жанровой структурой, которой принадлежит читаемый текст, облегчает его понимание. Дети знакомятся с нарративными текстами и осваивают их структуру, слушая сказки, истории взрослых и рассказывая близким о событиях, произошедших с ними в прошлом [Nelson 1996]. По данным ряда исследователей, у дислексиков качество нарративов, продуцируемых по серии картинок, существенно отстает от благополучных сверстников [Westerveld, Gillon 2008; Vandewalle et al. 2012]. Это тоже свидетельствует в пользу гипотезы о связи нарративообразования и усвоения грамоты.

В данном исследовании была поставлена задача экспериментальной проверки двух вышеописанных гипотез происхождения дислексии: «языковой» и «ресурсной», анализа способности к порождению и пониманию нарративов. Предыдущие исследования показали, что на качество текстов, созданных детьми, влияют такие факторы, как уровень сложности истории и порядок предъявления задач. Сложившаяся в ходе многолетних исследований система структурно-семантического и лингвистического анализа рассказов-нарративов была применена в данном исследовании, поскольку создает широкие возможности изучения описанных выше базовых механизмов овладения чтением у детей с дислексией.

## **2. Методология**

### **2.1. Испытуемые**

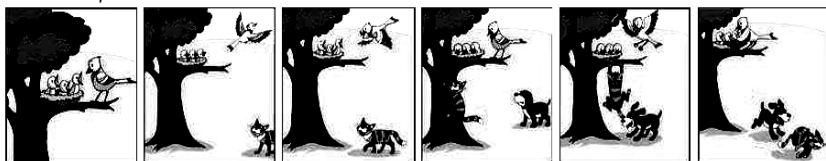
В качестве испытуемых основной группы (группа О) были исследованы 12 детей 9–10 лет (3–4 класс) с дислексией. Дети были отобраны из 750 детей с дислексией, учащихся 2–6 классов, выявленных посредством скрининга 15000 детей в ходе

реализации предшествующего российско-американского проекта [Grigorenko et al. 2011] по следующим критериям: показатели техники чтения (индекс КТЧ) по методике СМИНЧ [Корнев 1995; Корнев, Ишимова 2010] не выше 5-го перцентиля и норма невербального интеллекта по невербальной методике *Catel Culture Fair Test*. Контрольную группу (группа К) составили 12 детей 9–10 лет, не испытывающих трудностей в чтении.

## 2.2. Методика

Русскоязычный вариант [Kornev, Balčiūnienė 2014] Методики исследования нарратива (МИН) (Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN, Gagarina et al. 2012) включает 2 части: 1) составление рассказа по серии картинок, и 2) пересказ истории, предъявленной вслух с опорой на другую серию картинок (рис. 1).

### *Птенцы*



### *Козлята*

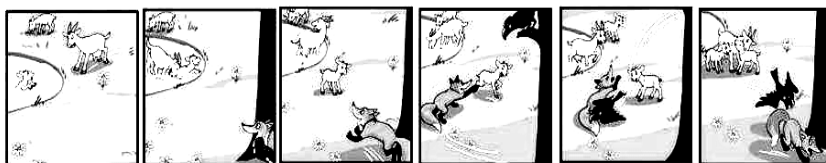


Рисунок 1. Серии картинок историй «Птенцы» и «Козлята»

В части первой перед ребенком раскладываются 6 картинок, на которых изображена история «Птенцы», и предлагается рассказать о том, что с ними произошло. Во второй части методики экспериментатор раскладывает перед ребенком другую серию из 6 картинок, предупреждает, что устный рассказ нужно будет пересказать, рассказывает (зачитывает) историю вслух и затем предлагает пересказать. После рассказа/пересказа эксперимен-

татор задает 10 стандартных вопросов, позволяющих оценить понимание истории.

Пилотное исследование показало, что, несмотря на кажущееся сходство сюжетного построения историй, составление рассказа по серии «Козлята» оказалось для детей более трудной задачей, чем рассказ по серии «Птенцы». По-видимому, это объясняется тем, что в истории «Козлята» представлены 2 плана событий. События первого плана – нападение лисы на козленка и вмешательство птицы; события второго плана – происшествие со 2-ым козленком и вмешательство мамы-козы. В истории «Птенцы» сюжет имеет одноплановый характер.

### 2.3. Процедура

Для уравнивания условий эксперимента (квазирандомизации) для всех детей исследование было проведено по следующей схеме (см. таблицу 1): половина детей каждой из групп составляла рассказ по серии «Птенцы», а пересказ – по серии «Козлята»; другая половина детей рассказ составляла по серии «Козлята», а пересказ – по серии «Птенцы».

Таблица 1. Схема квазирандомизации

№ ребенка	Сессия №1	Сессия №2
1, 5, 9	Рассказ «Птенцы»	Пересказ «Козлята»
2, 6, 10	Рассказ «Козлята»	Пересказ «Птенцы»
3, 7, 11	Пересказ «Птенцы»	Рассказ «Козлята»
4, 8, 12	Пересказ «Козлята»	Рассказ «Птенцы»

Половина каждой из подгрупп начинала эксперимент с задания «составление рассказа», а вторая половина – с задания «пересказ».

Вся речевая продукция детей была записана на диктофон. После транскрибирования полученные тексты были закодированы морфологически в формате CHAT (рис. 2) и обработаны с помощью программы CLAN (Child Language Data Exchange System – CHILDES, <http://childes.psy.cmu.edu/>).



```

@Date: 14-OCT-2013
@Location: School No. xxx
@Situation: 1 session. Telling BB.
*INF: птичка (.) [^эээ] (.) улетала.
%mor: N|птичка&ANI:FEM-SG:NOM V|улетать&IMPF:INTRANS-PAST:SG:FEM.
*INF: ей надо было принести (.) детям (.) еду.
%mor: PRO|он&-SG:FEM:DAT PREP|надо V|быть&IMPF:INTRANS-PAST:SG:NEUT
      V|принести&PFV:TRANS-INF N|ребенок&ANI:MASC-PL:DAT
      N|еда&INANI:FEM-SG:ACC.
*INF: она улетала.
%mor: PRO|он&-SG:FEM:NOM V|улетать&IMPF:INTRANS-PAST:SG:FEM.
*INF: и пришла кошка.
%mor: PTL|и V|прийти&PFV:INTRANS-PAST:SG:FEM N|кошка&ANI:FEM-SG:NOM.
*INF: она хотела птичек съесть.

```

Рисунок 2. Фрагмент текста, кодированного в формате CHAT

После транскрибирования тексты были подвергнуты качественно-количественному анализу с помощью стандартной процедуры, предусмотренной в методике МИН.

#### 2.4. Методика качественно-количественного анализа текстов-нарративов, составленных детьми

При анализе вычислялись следующие индексы, характеризующие макроструктуру текстов: а) *индекс композиционной структуры* рассказа, б) *индекс завершенности* описаний отдельных эпизодов, в) *индекс слов, передающих психическое состояние героев* (internal state terms – IST) и г) *индекс понимания содержания*, характеризующие макроструктуру текстов.

Индексы макроструктуры нарратива

А. При анализе *композиционной структуры* оценивалось присутствие 10 основных структурных элементов: введения и 3 эпизодов – цели, действия и результата каждого из 3 главных героев рассказа (см. таблицу 2).

Присутствие каждого структурного элемента оценивается в 1 балл; максимальное количество баллов за композиционную структуру рассказа – 10.

Б. Индекс завершенности описания каждого из эпизодов оценивался в 0–4 балла (см. таблицу 3).

Наиболее завершенное, полное описание эпизода оценивалось в 4 балла; наименее завершенное, фрагментарное описание эпизода оценивалось в 1 балл. Максимальное суммарное количество баллов за завершенность описания эпизодов рассказа – 12.

В. *Индекс СППС* – число слов, передающих психическое состояние. Согласно многочисленным исследованиям, глубину понимания содержания истории отражает использование слов, обозначающих психические состояния героев, акты восприятия, намерения. Их называют «слова, передающие психическое состояние» – *internal state terms* [Leonard, Sheldon 1985; Hughes et al. 1997; Peterson 2010]. Их принято разделять на следующие 6 категорий:

- 1) перцептивные категории («видеть», «слышать», «чувствовать»);
- 2) физиологические категории («усталый», «голодный»);
- 3) категории жизнедеятельности («спящий», «живой»);
- 4) эмоциональные категории («веселый», «злой»);
- 5) интрапсихические категории («придумать», «захотеть», «решить»);
- 6) речевые категории («сказать», «спросить», «кричать»).

При анализе нарратива оценивалось общее количество СППС: каждое слово – 1 балл.

Таблица 2. Структура эпизодов рассказов «Птенцы» и «Козлята»

	Элемент	«Птенцы»	«Козлята»
		Введение	Жили-были...
Эпизод №1	Цель	Птенцы проголодались, и мама решила их накормить.	Козленок упал в воду и испугался.
	Действие	Она полетела...	Коза залезла в воду...
	Результат	...и принесла червяка.	...и помогла ему выбраться на сушу.
Эпизод №2	Цель	Кошка увидела птенцов и решила их съесть.	Лиса увидела другого козленка и решила его съесть.

	Действие	Она полезла на дерево...	Она кинулась на козленка...
	Результат	...но собака ее прогнала.	...но птица ее прогнала.
Эпизод №3	Цель	Собака увидела, что птенцы в беде и решила им помочь.	Птица увидела, что козленок в беде и решила ему помочь.
	Действие	Она схватила кошку за хвост...	Она схватила лису за хвост...
	Результат	...и прогнала ее.	...и прогнала ее.

Таблица 3. Образцы вариантов структурно завершенных и незавершенных описаний основных эпизодов

Эпизод	Структура	Пример	Балл
Завер- шенный	Цель-Действие- Результат (ЦДР)	Мама птица решила накормить птенцов. Она полетела и принесла червяка.	4
Незаверш енный	Цель-Действие (ЦД)	Мама птица решила накормить птенцов и полетела за едой.	3,5
	Цель-Результат (ЦР)	Мама птица решила накормить птенцов и принесла червяка.	3
	Действие- Результат (ДР)	Мама птица полетела и принесла червяка.	2
	Изолированная цель (Ц)	Мама птица хотела накормить птенцов.	1,5
	Изолированное действие (Д)	Мама птица улетела.	1
	Изолированный результат (Р)	Мама птица принесла червяка	1,5

Полученные данные были подвергнуты статистическому анализу с помощью пакета программ SPSS.

Г. *Индекс понимания содержания истории* – число правильных ответов 10 стандартных вопросов (см. таблицу 4).

*Таблица 4.* Вопросы на понимание причинно-следственных связей, психологического состояния и намерений героев истории

	Вопросы к истории «Птенцы»	Вопросы к истории «Козлята»
1.	Почему птенчики разевают клювики?	Почему козленок кричит?
2.	Почему птица мама улетела?	Почему мама коза полезла в воду?
3.	Почему кошка полезла на дерево?	Почему лиса побежала ко второму козленку?
4.	Почему собака схватила кошку за хвост?	Почему птица схватила лису за хвост?
5.	Почему собака погналась за кошкой?	Почему птица погналась за лисой?
6.	О чем думала собака, когда погналась за кошкой?	О чем думала птица, когда погналась за лисой?
7.	О чем думала кошка, когда убегала от собаки?	О чем думала лиса, когда убегала от птицы?
8.	Если бы птица умела говорить, что она сказала бы собаке?	Если бы коза умела говорить, что она сказала бы птице?
9.	Если бы птица умела говорить, что она сказала бы кошке?	Если бы коза умела говорить, что она сказала бы лисе?
10.	Если бы птенчики умели говорить, что они сказали бы маме, когда она вернулась?	Если бы второй козленок умел говорить, что он сказал бы маме, когда она подошла к нему?

Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл; максимальное суммарное количество баллов за понимание рассказа – 10.

### **3. Результаты**

Анализ показателей макроструктуры в контрольной группе

подтвердил, что история «Козлята» для здоровых детей достоверно труднее истории «Птенцы» ( $P < 0,008$ ). В связи с этим в дальнейшем анализе мы независимую переменную «История» («Птенцы»/«Козлята») рассматривали и как фактор «Когнитивная сложность». Анализ показателей *рассказа* и *пересказа* проводился отдельно. В дисперсионном анализе ANOVA это независимая переменная – «Задача». Поскольку половина детей выполняла каждое из заданий в 1-ю сессию, а другая половина – во 2-ю сессию, нас интересовало, какое влияние оказывает опыт предшествующей сессии (переменная «Сессия») на качество рассказа.

### 3.1. Макроструктура рассказов и пересказов

Статистический анализ показателей макроструктуры нарративов, подсчитанный по всей совокупности результатов не выявил достоверных межгрупповых различий (таб. 5).

Таблица 5. Показатели макроструктуры нарративов у детей основной и контрольной групп

Показатели	Дети с дислексией N=12		Дети контрольной группы N=12		Достоверность различий		
	M	Σ	M	Σ	Df	F	Достоверность P<
Рассказ							
Индекс композиционной структуры	7,83	1,47	8,0	1,21	1	0,092	0,76
Индекс завершенности эпизодов	8,96	2,21	9,67	1,76	1	0,753	0,39
Индекс СППС	4,00	1,91	4,92	3,09	1	0,77	0,39
Индекс понимания содержания	8,83	0,94	9,08	1,38	1	0,27	0,60
Пересказ							

Индекс композиционной структуры	8,0	1,59	8,58	1,0	1	1,01	0,33
Индекс завершенности эпизодов	9,62	1,94	10,46	1,50	1	1,02	0,32
Индекс СППС	4,17	3,01	4,83	2,44	1	0,36	0,56
Индекс понимания содержания	8,58	1,08	9,0	1,20	1	0,79	0,38

М – среднегрупповое значение;  $\sigma$  – стандартное отклонение.

Раздельный подсчет результатов первой и второй сессий, по историям «Птенцы» и «Козлята» привел к иным результатам. Сопоставление показателей макроструктуры рассказов, полученных в первой сессии выявило различия между группами по 2 индексам (таб. 6).

Таблица 6. Показатели макроструктуры нарративов у детей основной и контрольной групп в 1-й сессии эксперимента

Показатели	Дети с дислексией N= 12		Дети контрольной группы N= 12		Достоверность различий		
	М	$\Sigma$	М	$\Sigma$	d f	F	Достоверность P<
Рассказ							
Индекс композиционной структуры	7,17	0,98	8,0	0,63	1	3,05	0,11
Индекс завершенности эпизодов	7,75	1,40	10,08	1,11	1	10,15	0,01
Индекс СППС	2,67	1,37	5,5	3,02	1	4,39	0,06
Индекс понимания содержания	8,67	1,03	8,83	1,60	1	0,46	0,83
Пересказ							

Индекс композиционной структуры	8,33	1,03	8,67	1,03	1	0,312	0,59
Индекс завершенности эпизодов	9,83	1,60	10,3	1,97	1	0,233	0,640
Индекс СППС	4,0	1,79	5,17	2,40	1	0,911	0,362
Индекс понимания содержания	8,167	0,753	8,50	1,38	1	0,270	0,614

М – среднегрупповое значение;  $\sigma$  – стандартное отклонение.

Индекс композиционной сложности (ИКС) рассказа, составленного по картинкам, достоверно не различал обе группы. Индекс СППС у детей с дислексией в рассказах, составленных по истории «Птенцы» был ниже, чем в контрольной группе (достоверность различия на уровне тенденции  $F = 4,39$ ;  $P < 0,063$ ). В более сложной истории «Козлята» межгрупповых различий в СППС не было.

Индекс завершенности описания (ИЗО) каждого из эпизодов у детей с дислексией был достоверно ниже, чем у их здоровых сверстников ( $F = 4,3$ ;  $P < 0,05$ ). В истории «Птенцы» эта разница была выражена сильнее, чем в более когнитивно сложной истории «Козлята» (соответственно,  $F = 10,15$ ;  $P < 0,01$  и  $F = 11,6$ ;  $P < 0,027$ ).

В пересказах индексы композиционной сложности (ИСК), СППС и ИЗО основной и контрольной групп не различались. Анализ ответов на вопросы на понимание содержания историй не выявил значимых межгрупповых различий.

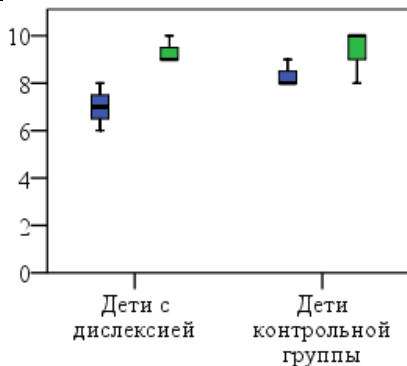
### **3.2. Анализ влияния опыта первой сессии на показатели макроструктуры во 2-й сессии**

Дисперсионный ANOVA анализ показал, что показатели макроструктуры рассказов у детей зависят от уровня сложности истории (переменная – «История») и номера сессии (переменная – «Сессия»), в которую предъявлено задание. Однако в основной и контрольной группах это влияние проявлялось по-разному (см. таблицу 6, 7, рис. 3). На показатели макроструктуры рассказа у детей с дислексией переменная «Сессия» существенно

влияла в истории «Птенцы»: во 2-й сессии они были выше, чем в 1-й (рис.4). Это относится к ИКС ( $F = 12,25$ ;  $P < 0,025$ ), СППС ( $F = 16,000$ ;  $P < 0,016$ ) и в меньшей степени – ИЗО ( $F = 6,25$ ;  $P < 0,067$ ). В истории «Козлята» (более когнитивно сложной) подобной закономерности не наблюдалось.

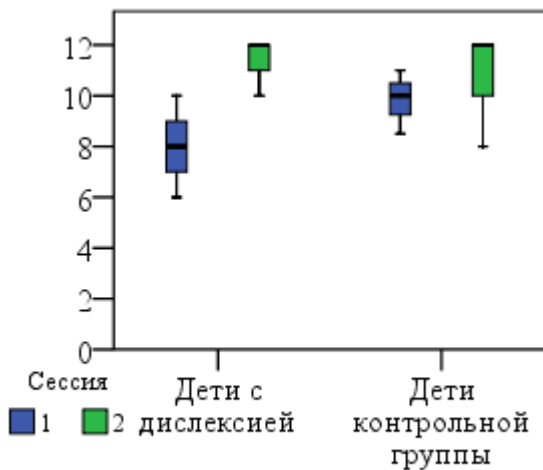
*Таблица 7.* Влияние независимых переменных «Сессия» и «Рассказ» на показатели макроструктуры рассказа у детей основной и контрольной групп

	Дети с дислексией N= 12			Дети контрольной группы N= 12		
	F	Достоверность P<	$\eta^2$	F	Достоверность P<	$\eta^2$
Композиционная структура						
«Рассказ»	0,76	0,41	0,087	14,29	0,005	0,641
«Рассказ» x «Сессия»	1,71	0,227	0,176	5,14	0,053	0,391
Завершенность эпизодов						
«Сессия»	5,07	0,054	0,388	0,85	0,384	0,096
Индекс СПСС						
«Сессия»	4,67	0,063	0,358	4,41	0,069	0,36



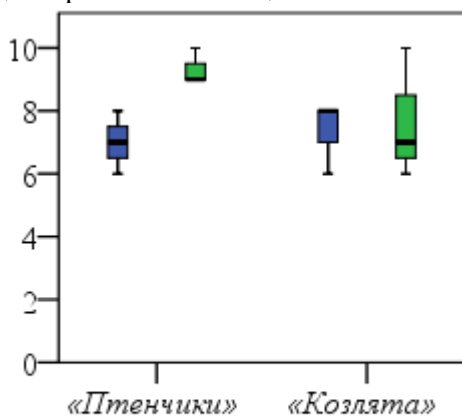
**а) Композиционная структура**





**б) Завершенность эпизодов**

*Рисунок 3.* Композиционная структура и завершенность эпизодов в рассказе «Птенцы»



**а) Композиционная структура**

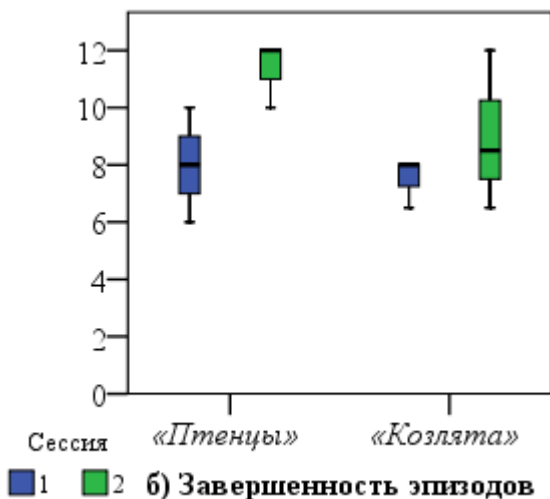


Рисунок 4. Композиционная структура и завершенность эпизодов у детей с дислексией

### 3.3. Качественный анализ структурных особенностей завершенности описания эпизодов

Для более глубокого анализа феномена незавершенности описаний отдельных эпизодов у детей с дислексией было вычислено распределение полных и неполных эпизодов в обеих группах. Наблюдавшиеся структурные варианты описаний эпизодов приведены в *Таблице 3*. Дисперсионный анализ выявил значимое влияние на ИЗО рассказа взаимодействующих переменных «Группа»  $\times$  «Сессия» ( $F = 5,36$ ;  $P < 0,034$ ;  $\eta = 0,251$ ) и «Группа»  $\times$  «История» ( $F = 3,384$ ;  $P < 0,084$ ;  $\eta = 0,175$ ). Завершенность описания эпизодов при составлении рассказов в первую сессию у детей с дислексией существенно уступала аналогичному показателю в контрольной группе. Не менее 2-х эпизодов имели завершенную структуру в основной группе только 33% детей, а в контрольной группе – 67% детей ( $P < 0,01$ ). Во второй сессии аналогичные результаты были получены уже у 67% детей с дислексией и у 50% детей контрольной группы. У детей контрольной группы переменная «Сессия» влияла на индекс ИЗО только в рассказе по истории «Козлята», но противо-

положительным образом: во второй сессии этот индекс был ниже, чем в первой ( $F = 6,429$ ;  $P < 0,064$ ).

#### **4. Обсуждение**

Анализу механизмов овладения чтением в норме и патологии посвящено много исследований [Frost 2012, Ziegler et al. 2014]. Большая часть их связана с изучением того аспекта чтения, который называют декодированием, т.е. переводом письменного текста в устный. Существует и другое направление в науке о чтении – изучение механизмов понимания текста. Хотя много фактов свидетельствуют о влиянии сформированности техники чтения (темпа, автоматизированности, правильности) на качество понимания, существуют веские основания считать процесс семантического анализа текста самостоятельным навыком [Oakhill et al. 2003]. Нередко т.н. техника чтения и понимание текста диссоциируют, в том числе и у детей с дислексией [Корнев 2003]. Понимание читаемого текста – процесс активный, творческий [Леонтьев, 2004]. Каждый читающий создает свой вторичный текст, производный от первичного, представляющий собой сеть пропозиций (text base по [van Dijk, Kintsch 1983]) и образ текста. Поэтому для понимания механизмов нарушения овладения этими навыками при дислексии анализ продуцирования и понимания нарративов представляет значительный интерес.

Проведенное нами исследование показало, что качество макроструктуры нарративов, полученных у дислексиков, нельзя оценить однозначно. В целом количественный анализ присутствия базовых элементов т.н. «грамматики истории» (Story Grammar) не выявил различий между ними и здоровыми сверстниками. Это позволяет считать, что понимание серии картинок как истории не отличает эти две группы детей. Однако понимание психологической подоплеки событий и ситуаций – намерений и переживаний персонажей было у детей с дислексией достоверно худшим, чем в контрольной группе. Это подтверждается существенно более редким употреблением ими в рассказах слов, передающих психическое состояние (СППС) героев. Ряд авторов связывают этот показатель с такой способностью, как «Теория психического» (Theory of Mind), формирующейся у детей к 5–6 годам [Fuste-Herrmann et al. 2006]. Идея «теории психического»

близка к теории социальной децентрации Ж. Пиаже [2006] и концепции социального интеллекта [Guilford 1967], позволяющих индивиду понимать намерения и состояния других людей, логику их поведения [Сергиенко 2006]. Полученные нами данные согласуются с работами других исследователей [Fowler 2004].

Другой недостаток, обнаруженный в рассказах-нарративах детей с дислексией, – незавершенность описаний отдельных эпизодов истории. В первой сессии 67% детей с дислексией в рассказе имели не более 1-го полно описанного эпизода из трех. В контрольной группе это встречалось лишь у 33% детей. В большинстве структурно неполных описаний эпизодов отсутствовало указание цели или результата. В первой сессии у детей с дислексией среди неполных описаний преобладали структуры Действие-Результат (58% неполных структур), а у детей контрольной группы – Цель-Действие (50% неполных структур). Таким образом, у детей с дислексией наиболее уязвимым компонентом структуры описания эпизода является цель действия персонажа. Это можно объяснить двумя причинами: объективной и субъективной. Возможная объективная причина – отсутствие у концепта цели перцептивного референта на серии картинок, по которой составляется рассказ. Это требует от ребенка дополнительной умственной работы, обобщения, создающих основу для вывода о цели действия персонажа. Можно допустить, что для детей с дислексией выработка подобных умозаключений представляет большую трудность, чем для здоровых сверстников. Возможная субъективная причина – недостаточная способность у детей с дислексией строить суждения о намерениях и целях действия персонажей. Данное предположение подкрепляется низкими значениями индекса СППС у таких детей (таблица 6). Этот индекс отражает частоту использования в нарративе слов, обозначающих намерения или психическое состояние персонажей.

Интересное и новое в науке о нарративах обстоятельство было обнаружено нами при анализе влияния предшествующего ближайшего опыта в 1-й сессии на качество текстов, продуцированных во 2-й сессии. У детей с дислексией показатели макроструктуры нарративов во второй сессии были значимо выше,

чем в первой. Это происходило в том случае, когда в 1-й сессии дети пересказывали текст по когнитивно более сложной истории «Козлята», а во 2-й сессии составляли рассказ по истории «Птенцы». Рассказ по истории «Козлята» во 2-й сессии после пересказа по истории «Птенцы» в 1-й сессии не демонстрировал выигрыша по макроструктуре. Возможным объяснением данного феномена является эффект прайминга, давно описанный в психологии и лингвистике [Meуer et al. 1975; Snedecker et al. 2008]. Эффект прайминга заключается в облегчении или ускорении ответа на тестовый стимул, если прежде предъявляется другой, имеющий сходство с ним по каким-либо параметрам (семантическому, фонетическому, синтаксическому и др.). Предполагается, что прайминг-эффект связан с активацией прайминг-стимулом церебральных структур, ответственных за ответ на тестовый стимул [Higgins et al. 1985]. В ряде исследований было показано, что прайминг улучшает припоминание у больных с мнестическими нарушениями [Blaxton 1992]. Поскольку прайминг лишь облегчает мобилизацию или использование уже существующих когнитивных структур можно предположить, что бедность макроструктуры нарративов у детей с дислексией имеет функционально-динамическую природу. ИмPLICITно необходимые навыки и структурные шаблоны, вероятно, существуют, но их актуализация происходит не всегда успешно. Трудности актуализации декларативных знаний, лексики у этих детей была описана [Корнев 1995, 2003] и получила подтверждение в экспериментах с использованием теста быстрого называния (rapid naming test) [Wagner et al. 1999; Wolf et al. 2002].

Таким образом, есть основания предположить, что причиной такой функционально-динамической недостаточности в сфере понимания и продуцирования нарративов является дефицит когнитивного ресурса. Это согласуется и с исследованиями других авторов [Naarmann et al. 1997; Montgomery et al. 2009]. Слабость данной функции, безусловно, играет немаловажную роль в анализе текстов при чтении. Есть основания согласиться с предложениями ряда авторов [Hadley 1998; Westby 2005; Oakhill, Cain 2007] о формировании навыков анализа и порождения нарративов как средства предикции или коррекции нару-

шений понимания при чтении.

## 5. Заключение

В целом результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что анализ нарративов у детей с дислексией позволяет выявить ряд когнитивных и языковых механизмов, не заметных при традиционных формах анализа. Новыми представляются данные о прайминг-эффектах у детей с дислексией, свидетельствующих о состоянии зоны ближайшего развития в отношении связной речи.

Очевидно, что результаты пилотного эксперимента свидетельствуют о высоком диагностическом потенциале методики МИН при анализе нарративов не только у дошкольников, но и у школьников. Она представляется перспективной как для исследования детей с атипичным развитием, так и для детей-билингвов. Важным ее достоинством представляется возможность оценить у детей не только способность к порождению, но и качество понимания текстов.

## ЛИТЕРАТУРА

- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 1999.
- Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма. – СПб: Речь, 2003.
- Корнев А.Н., Ишимова О.А.* Методика диагностики дислексии у детей. Методическое пособие. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2010.
- Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – М.: «Медицина», 1995.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Изд-во Московского психологосоциального института, 2004.
- Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. – М.: Академический проект, 2006.
- Пропп В.Я.* Морфология «волшебной» сказки. – М.: Лабиринт, 1998.
- Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Чуприкова Н.И.* Психология умственного развития: Принцип дифференциации. – М., АО «Столетие», 1997.
- Baddeley A.D.* Working Memory. – Oxford: Clarendon Press, 1986.

*Bates E., MacWhinney B.* Functionalist approaches to grammar / E. Wanner, L. Gleitman (Eds.) *Language Acquisition: The State of the Art.* – New York: Cambridge University Press, 1982.

*Blaxton T.A.* Dissociations among memory measures in memory-impaired subjects: evidence for a processing account of memory // *Memory & Cognition*, 1992, 15, pp. 549-562.

*Carroll J.M., Snowling M.J.* Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2004, 45 (3), pp. 631-640.

*Cattinelli I., Borghese N.A., Gallucci M., Paulesu E.* Reading the reading brain: A new meta-analysis of functional imaging data on reading // *Journal of Neurolinguistics*, 2013, 26 (1), pp. 214-238.

*Catts H.W., Adlof S.M., Weismer S.E.* Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2006, 49, pp. 278-293.

*Fowler A.E.* Relationships of naming skills to reading, memory, and receptive vocabulary: Evidence for imprecise phonological representations of words by poor readers // *Annals of Dyslexia*, 2004, 54 (2), pp. 247-280.

*Frost R.* Towards a universal model of reading // *Behavioral and Brain Sciences*, 2012, pp. 1-67.

*Fuste-Herrmann B., Silliman E.R., Bahr R.H., Fasnacht K.S., Federico J.E.* Mental state verb production in the oral narratives of English- and Spanish-speaking preadolescents: an exploratory study of lexical diversity and depth // *Learning Disabilities Research and Practice*, 21 (1), pp. 44-60.

*Gagarina N., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J.* MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. – Berlin: ZAS, 2012.

*Gathercole S.E., Alloway T.P., Willis C.S., Adams A.M.* Working memory in children with reading disabilities // *Journal of Experimental Child Psychology*, 2006, 93, pp. 265-281.

*Gorin J., Embretson S.* Item difficulty modeling of paragraph comprehension items // *Applied Psychological Measurement*, 2006, 30, pp. 394-411.

*Graesser A.C., Singer M., Trabasso T.* Constructing inferences during narrative text comprehension // *Psychological Review*, 1994, 101 (3), pp. 371-395.

*Grigorenko E., Kornev A., Rakhlin N.* Reading-related skills, reading achievement, and inattention: A correlational study // *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 2011, 10 (2), pp. 140-156.

*Guilford J.P.* The Nature of Human Intelligence. – New York, 1967.

*Haarmann H.J., Just M.A., Carpenter P.A.* Aphasic sentence comprehension as a resource deficit: a computational approach // *Brain and Language*, 1997, 59 (1), pp.76-120.

*Hadley P.A.* Language sampling protocols for eliciting text-level discourse // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 29, pp. 132-147.

*Higgins E.T., Bargh J.A., Lombardi W.* Nature of priming effects on categorization // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1985, 2 (1), pp. 59-69.

*Hughes D., McGillivray L., Schmidek M.* Guide to narrative language: Procedures for assessment. Eau Claire, WI: Thinking Publications, 1997.

*Kibby M.Y., Kroese J.M., Morgan A.E., Hiemenz J.R., Cohen M.J., Hynd G.W.* The relationship between perisylvian morphology and verbal short-term memory functioning in children with neurodevelopmental disorders // *Brain and Language*, 2004, 89, pp. 122-135.

*Kintsch W.* Comprehension: A Paradigm for Cognition. NY: Cambridge University Press, 1998.

*Kintsch W.* The psychology of discourse processing / M.A. Gernsbacher (Ed.) *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994.

*Kintsch W.* The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model. – *Psychological Review*, 1988, 95, pp. 163-182.

*Kintsch W., Keenan J.* Reading rate and retention as a function of the number of propositions in the base structure of sentences // *Cognitive Psychology*, 1973, 5 (3), pp. 257-274.

*Kintsch W., van Dijk T.A.* Toward a model of text comprehension and production // *Psychological Review*, 1978, 85, pp. 363-394.

*Kornev A.N., Balčiūnienė I.* Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: Language or cognitive resource deficit? / *Book of Abstracts: LSCD-2014*. London: UCL, 2014, pp. 23-26.

*Leonard A., Sheldon R.* Children's knowledge of the presuppositions of know and other cognitive verbs // *Journal of Child Lan-*



guage, 1985, 12 (3), pp. 621-641.

*Meyer D.E., Schvaneveldt R.W., Ruddy M.G.* Loci of contextual effects on visual word recognition / P. Rabbitt, S. Dornic (Eds.) Attention and Performance. London: Academic Press, 1998.

*Montgomery J.W., Polunenko A., Marinellie S.A.* Role of working memory in children's understanding spoken narrative: A preliminary investigation // Applied Psycholinguistics, 2009, 30, pp. 485-509.

*Nation K., Norbury F.* Why reading comprehension fails: Insights from developmental disorders // Topic in Language Disorders, 25 (1), pp. 21-32.

*Nelson K.* Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediated Mind. New York: Cambridge University Press, 1996.

*Oakhill J.V., Cain K.* Issues of causality in children's reading comprehension / D. McNamara (Ed.) Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies. New York: Erlbaum, 2007.

*Oakhill J.V., Cain K., Bryant P.E.* The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills // Language and Cognitive Processes, 2003, 18 (4), pp. 443-468.

*Paulesu E., De'monet J.F., Fazio F., McCrory E., Chanoine V., Brunswick N., Cappa S.F., Cossu G., Habib M., Frith C.D., Frith U.* Dyslexia: Cultural diversity and biological unity // Science, 2001, 291, pp. 21-65.

*Paulesu E., Frith U., Snowling M., Gallagher A., Morton J., Frackowiak R.S.J., Frith C.D.* Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning // Brain, 1996, 119, pp. 143-157.

*Peterson C.* 'And I was very very crying': Children's self-descriptions of distress as predictors of recall // Applied Cognitive Psychology, 2010, 24, pp. 909-924.

*Pressley M.* Children who experience problems in learning to read. Reading Instruction That Works. Third Edition: The Case for Balanced Teaching. Michael Pressley Copyright, 2006.

*Ribaupierre A., Lecerf T.* Relationships between working memory and intelligence from a developmental perspective: Convergent evidence from a neo-Piagetian and a psychometric approach // European Journal of Cognitive Psychology, 2006, 18 (1), pp. 109-137.

*Savage R., Lavers N., Pillay V.* Working memory and reading difficulties: What we know and what we don't know about the relation-

ship // *Educational Psychology Review*, 2007, 19 (2), pp. 185-221.

*Stein N.L., Glenn C.G.* An analysis of story comprehension in elementary school children / R. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ: Ablex, 1979.

*Swets B., Jacovina M.E., Gerrig R. J.* Individual differences in the scope of speech planning: Evidence from eye-movements // *Language and Cognition*, 2014, 6 (1), pp. 12-44.

*Taylor B.M., Beach R.W.* The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text // *Reading Research Quarterly*, 1984, 19 (2), pp. 134-146.

*Temple C.M.* *Developmental Clinical Neuropsychology*. East Sussex, UK: Psychology Press, 1997.

*van der Schoot M., Licht R., Horsley T. M., Sergeant J. A.* Inhibitory deficits in reading disability depend on subtype: Guessers but not spellers // *Child Neuropsychology*, 2000, 6 (4), pp. 297-312.

*van Dijk T.A., Kintsch W.* *Strategies of Discourse Comprehension*. NY: New York Academic Press, 1983.

*Vandewalle E., Boets B., Boons T., Ghesquière P., Zink I.* Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study // *Research in Developmental Disabilities*, 2012, 33 (6), pp. 1857-1870.

*Wagner R.K., Torgesen J.K., Rashotte C.A.* *Comprehensive Test of Phonological Processing*. Austin, TX: PRO-ED, 1999.

*Westby C.E.* Assessing and facilitating text comprehension problems / H. Catts, A. Kamhi (Eds.) *Language and reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon, 2005.

*Westerveld M. F., Gillon G. T., Moran C.* 2008. A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability // *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10 (3), pp. 132-145.

*Wolf M.A., Goldberg O'rourke A., Gidney C., Lovett M., Cirino P., Morris R.* The second deficit: An investigation of the independence of phonological and naming-speed deficits in developmental dyslexia // *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2002, 15, pp. 43-72.

*Ziegler J.C., Perry P., Zorzi M.* Modelling reading development through phonological decoding and self-teaching: implications for

dyslexia // Philosophical Transactions of the Royal Society B, 2014, 369. <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/369/1634/20120397.full.pdf+html>.

©Корнев А.Н., 2015

©Балчюниене И., 2015

**А.А. Корнеев**

*(МГУ им. Ломоносова, Москва, Россия)*

**Е.Ю. Протасова**

*(Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия)*

## **ПИСЬМО У ФИНСКО-РУССКИХ БИЛИНГВОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация:** Финский и русский являются типологически разными языками и используют латиницу и кириллицу; школьники начинают учиться писать печатными или курсивными буквами. Исследование направлено на измерение письменных способностей двуязычных детей на первой стадии овладения грамотой в послебукварный период (в возрасте около 8 лет). Испытуемые – финские школьники из двуязычных или русскоязычных семей в Финляндии, получающие двуязычное образование; их сравнивали с соответствующими выборками финских и русских монолингвов. Скорость и качество письма измерялись при помощи компьютеризованной методики регистрации письма. Результаты отражают вариативность в количестве поступающего языкового материала у учащихся и в употреблении обоих языков в семье и обществе.

**Ключевые слова:** двуязычные финско-русские дети, билингвизм, грамотность, курсивное письмо, печатные буквы, кириллица, латиница

### **Введение**

Современные школы по всему миру имеют дело с классами, где ученики смешаны по этническому и языковому происхождению, где дети с типичным языковым развитием находятся вместе с детьми, имеющими особенности развития. Необходимость оказания особой поддержки двуязычным детям при овла-

дении чтением и письмом и учета их особых способностей при оценке соответствующих видов деятельности рассматривается, в частности, в [Grosjean 2008, Lindholm-Leary 2000, Wang 2014, Wayne et al. 2015]. Учитель должен принимать во внимание языковую обстановку в семье, возможности поддержки каждого из языков на протяжении всего обучения, собственные представления детей, а также опираться на новые типы грамотности, включая мультимедиа, компьютерные технологии и электронные средства связи, интернет-ресурсы и гипертекст. Для поддержки языка меньшинства в двуязычном сообществе требуется гораздо больше усилий, чем для развития доминирующего языка большинства; хотя дети способны представлять два языка раздельно, переключения и смешения кода являются достаточно частым явлением [Gathercole, Thomas 2009]. При сравнении обучения двуязычных и одноязычных детей в билингвальных школах было показано, что раннее начало изучения второго языка оказывает положительное влияние на развитие чтения, фонологических способностей и языковой компетентности в обоих языках, причем дети из одноязычных семей также становятся более чувствительны к фонетике [Kovelman et al. 2008]. В ситуации многоязычия особенно важно понимать, как устроены разные алфавиты и системы письма, что представляет собой чтение и письмо на разных языках с точки зрения семиотики и психолингвистики (например, [Коршунов 2015, Федорова 2015]).

Обычно исследования билингвов сосредоточиваются на отличиях в показателях их языковых способностей по сравнению с монолингвами, но эти различия с возрастом и количеством поступающего языка постепенно сглаживаются, причем для мажоритарных языков это происходит быстрее, чем для миноритарных. Второй язык не сказывается отрицательным образом на способностях читать и писать на первом языке и на развитии словаря, как показывают исследования с валлийско-английскими билингвами [Rhys, Thomas 2013]. Spencer, Hanley [2004] установили, что для более простой и однозначной системы письма чтение и фонетический анализ развиваются быстрее, а Hanley et al. [2004] показали, что в случае одновременного овладения двумя системами чтения, одна из которых более комплексна и в другая прозрачна, вторая может несколько мешать

читать сложные слова, написанные по правилам первой, однако это не касается распространенных и простых слов; в случае плохо успевающих учеников процесс овладения чтением при двуязычном образовании может несколько тормозиться, а у хорошо успевающих убыстряться. В различных экспериментах было показано, что социоэкономический статус, домашний язык, тип двуязычного образования могут, хотя и необязательно, влиять на результаты овладения чтением и словарем; бывает и так, что в одном языке известны одни слова, а в другом другие (например, [Oller, Eilers 2002]). Анализ рецептивного словаря показывает, что у двуязычных детей он оказывается меньше, чем у одноязычных, и различия существенны в тех частях, которые касаются лексики, связанной с домом и со школой [Bialystok et al. 2010]. Объем словаря в большой степени зависит от способности к чтению, при этом помощь родителей для изучения второго языка не обязательна [Duursma et al. 2007].

Безусловно, исследования многоязычных практик при билингвальном обучении представляют особый интерес, когда речь идет об измерении письменных способностей. В настоящем исследовании предпринята попытка проследить и проанализировать становление способностей к чтению и письму у двуязычных детей из русскоязычных и двуязычных семей, посещающих Финско-русскую школу в Хельсинки (Финляндия), а также сравнить уровень их достижений с теми результатами, которые показывают в том же возрасте одноязычные дети, обучающиеся в Финляндии и в России. Предыдущие исследования на эту тему проанализированы, например, в работах [Корнеев, Протасова 2014а, б].

### **Методика**

*Испытуемые.* В исследовании приняло участие 63 ребенка (24 мальчика, 39 девочек), учащиеся второго класса школ городов Хельсинки и Москвы. Средний возраст испытуемых –  $8,31 \pm 0,5$  лет. Испытуемые составили 4 группы: группа русско-финских билингвов с доминантным русским языком (15 человек, в дальнейшем – группа РБ), группа русско-финских билингвов с доминантным финским языком (18 человек, в дальнейшем – группа ФБ), группа финских монолингвов (10 человек, в

дальнейшем – группа ФМ) и группа русских монолингвов (15 человек, в дальнейшем – группа РМ). Никто из испытуемых не имел диагностированных отклонений в развитии и неврологических нарушений.

*Экспериментальные задания.* Испытуемым предлагалось выполнить следующий набор заданий:

1) написание своего имени и города проживания на русском и финском языках (для групп монолингвов – на одном языке, для групп билингвов – на обоих языках);

2) списывание предложения на русском языке («После весёлого лета трудно начинать учиться, но приятно увидеться с друзьями»). Текст предъявлялся ребенку в распечатанном виде (шрифт Times New Roman, размер – 16) на листе бумаги формата А5, образец лежал перед ним в течение всего времени выполнения задания;

3) письмо под диктовку короткого текста на русском языке («Я хожу во второй класс. Мне купили синий рюкзак. В нём много карманов»). Диктовка осуществлялась с помощью воспроизведения записи в удобном для ребенка темпе;

4) списывание предложения на финском языке («Poisien kesän jälkeen on vaikeaa aloittaa opiskelu, mutta on kivaa tavata ystäväit»). Текст предъявлялся ребенку в распечатанном виде (шрифт Times New Roman, размер – 16) на листе бумаги формата А5, образец лежал перед ним в течение всего времени выполнения задания;

5) письмо под диктовку текста на финском языке («Olen toisella luokalla. Minulle ostettiin sininen reppu. Siinä on paljon taskuja»). Диктовка осуществлялась с помощью воспроизведения записи в удобном для ребенка темпе.

Группы билингвов выполняли задания на обоих языках, группы монолингвов – только на одном, русском или финском, в группах РМ и ФМ соответственно.

*Оборудование.* Испытуемые писали специальным чернильным пером на стандартном листе из школьной тетради, расположенном на графическом планшете, подключенном к компьютеру (Wacom Intous 3 A4). С помощью специально созданного программного обеспечения регистрировались координаты пера относительно времени и давление пера. Впоследствии получен-

ные записи подвергались анализу.

*Анализируемые параметры.* В рамках первичного анализа полученных результатов были рассчитаны следующие параметры, характеризующие выполнение заданий:

1) среднее время написания буквы. Этот показатель рассчитывался как время от начала задания (время от первого до последнего касания пера в миллисекундах), деленное на количество букв в тексте (с учетом допущенных ошибок, количество букв подсчитывалось отдельно для каждого испытуемого);

2) пространственные характеристики (качество письма) оценивались с помощью параметра «стабильность удержания строки». Для его вычисления были определены координаты верхних и нижних краев букв в первой строчке каждого задания. Затем для нижнего и верхнего края букв по отдельности методом наименьших квадратов была вычислена наилучшая регрессионная прямая. Среднее квадратов отклонений краев букв от построенной регрессионной прямой в дальнейшем использовалось как показатель стабильности удержания строки: чем больше этот показатель, тем менее стабильны пространственные характеристики письма, тем хуже его качество;

3) ошибки, допущенные при письме. Мы игнорировали ошибки, связанные с качеством написания букв, но обращали внимание на прочие виды ошибок, например, на пропуски и неверные написания, слитное написание слов, вставки лишних букв и т.д.

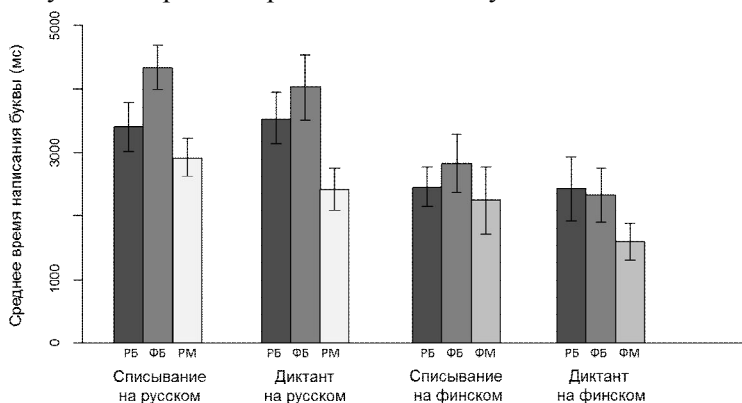
Все параметры были рассчитаны отдельно для каждого задания (списывание и диктант) на двух языках (русский и финский).

## **Результаты**

### *Среднее время написание одной буквы.*

Средние значения времени написания одной буквы в четырех группах при выполнении различных заданий приведены на рисунке 1.

Рисунок 1. Среднее время написания буквы.



Для оценки различий в группах двуязычных детей был проведен дисперсионный анализ для повторных измерений, в котором в качестве внутригрупповых факторов были использованы тип задания (списывание и диктант) и язык (русский и финский), а в качестве межгруппового – группа испытуемых (РБ и ФБ), при этом среднее время написания буквы было зависимой переменной. В результате было обнаружено значимое влияние фактора языка ( $F(1,26)=161.822$ ,  $p<0.001$ , в целом написание одной буквы на русском больше, чем в финском языке). Также значимое влияние оказало взаимодействие факторов языка и группы ( $F(1,26)=7.970$ ,  $p=0.009$ ): при письме на русском различия между группами значительно больше, чем при письме на финском, при этом в обоих случаях быстрее пишут дети из группы РБ. Последнее также отражается в субзначимом влиянии на зависимую переменную фактора группы ( $F(1,26)=3.442$ ,  $p=0.075$ , дети из группы РБ в целом тратят на написание буквы меньше, чем их сверстники из группы ФБ). Влияние взаимодействия факторов типа задания и группы также оказалось значимым ( $F(1,26)=6.511$ ,  $p=0.017$ ) – в списывании время письма различается между группами значительно больше, чем в диктанте.

Сравнение времени написания буквы на русском языке в группах двуязычных детей с контрольной группой русских детей было проведено с помощью дисперсионного анализа с фак-



торами типа задания (списывание и диктант) и группы (РБ, ДБ и РМ). Он выявил значимое влияние фактора группы ( $F(2,40)=21.032$ ,  $p<0.001$ ). Быстрее всех задания выполняют русские монолингвы, медленнее всех – ФБ. Попарное сравнение с поправкой Тьюки показывает, что сильнее всего различаются группы РМ и ФБ ( $p<0.001$ ), группы РМ и РБ различаются меньше, но также значимо ( $p=0.003$ ), группы РБ и ФБ различаются ещё меньше, но все равно значимо ( $p=0.011$ ). Также получено значимое влияние фактора задания ( $F(1,40)=6.378$ ,  $p=0.016$ ) – при списывании все дети пишут медленнее, чем при диктовке. Значимым оказалось и влияние взаимодействия типа задания и группы испытуемых ( $F(2,40)=4.740$ ,  $p=0.014$ ): в группе РБ в диктанте письмо медленнее, чем при списывании, а в группах ФБ и РМ – наоборот.

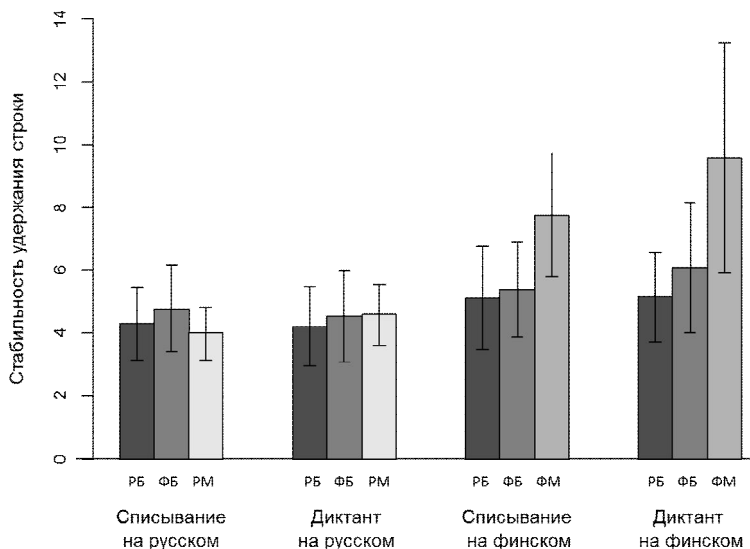
Аналогичный анализ времени написания буквы при письме на финском в группах РБ, ФБ и ФМ показал, что в данном случае группы различаются только на уровне тенденции ( $F(2,35)=3.215$ ,  $p=0.052$ ). Попарное сравнение групп с поправкой Тьюки показывает, что самое заметное различие получено между группами ФБ и ФМ ( $p=0.052$ ), группы РБ и ФБ различаются незначимо ( $p=0.851$ ), так же, как и группы РБ и ФМ ( $p=0.127$ ). Также значимое влияние на время письма оказывает фактор задания ( $F(1,35)=13.998$ ,  $p=0.001$ ) – в диктанте время написания буквы меньше, чем при списывании. Влияние взаимодействия факторов задания и группы также значимо ( $F(2,35)=3.346$ ,  $p=0.046$ ). Это связано с тем, что время написания одной буквы при выполнении задания на списывание и в диктанте в группе РБ практически не различается, а в группах ФБ и ФМ письмо под диктовку заметно быстрее, чем при списывании.

#### *Пространственные характеристики письма.*

Показатели стабильности удержания строки для верхнего и нижнего края строки отличались незначимо ( $p>0.12$  по t-критерию Стьюдента), поэтому в дальнейшем они усреднялись.

Средние показатели стабильности удержания строки в четырех группах испытуемых в заданиях разного типа представлены на рисунке 2.

Рисунок 2. Стабильность удержания кромки строки в группах испытуемых при выполнении различных заданий.



Сравнение двух групп двуязычных детей с помощью дисперсионного анализа, организованного по схеме, аналогичной использованной при анализе временных параметров письма, позволило обнаружить единственный значимый эффект – влияние фактора языка на пространственные характеристики письма ( $F(1)=14.575$ ,  $p<0.001$ ). Стабильность удержания строки при письме на русском выше (среднее значение – 4,32), чем при письме на финском (среднее значение – 5,44). Влияние остальных факторов и их взаимодействий оказывалось незначимым ( $p>0,392$ ).

Дисперсионный анализ стабильности удержания строки при письме на русском в группах РБ, ДБ и РМ не выявил ни одного значимого эффекта ( $p>0,453$  во всех случаях).

При этом аналогичный анализ, выполненный для письма на финском языке в группах РБ, ФБ и ФМ, показал значимое влияние фактора группы  $F(1,35)= 4,606$ ,  $p=0.017$ ). Дополнительно попарное сравнение с поправкой Тьюки показало, что наиболее значительными оказались различия между группами РБ и ФМ

( $p=0,016$ ). Отличия между результатами, полученными в группах ФБ и ФМ, значимы на уровне тенденции ( $p=0,06$ ), а между двумя группами билингов незначимы ( $p=0,860$ ).

#### *Допущенные ошибки.*

Ранее мы сравнивали ошибки, допущенные ФБ и РБ [Протоцова, Корнеев 2013]. Сопоставим теперь ошибки, допускаемые всеми четырьмя группами испытуемых.

Общими типами ошибок являются пропуски (букв, морфем, слов), отсутствие запятой, точки, написание с маленькой буквы, слитное написание слов, неверные переносы.

В русских текстах группы РМ, РБ, ФБ пропускают *ь* (*начинат, учится, увидится, друзьями*); неверно пишут окончание – *ого* (*весёлово*); заменяют *е* на *и* в безударном суффиксе глагола (*увидиться*); заменяют двойную согласную на одинарную (*клас*); пишут слитно предлог со словом (*Внём, вовторой*), местоимение с глаголом (*яхожу*); оглушают *в* перед *т* (*фторой*); пишут безударный *о* как *а* (*трудна, хажу, ва втарой, много*); показывают смягчение при помощи мягкого знака (*ньом*); проясняют безударный *а* в *о* (*корманов*); не знают, как правильно писать слово «рюкзак» (например, *рюгзак, ругзак*); заменяют *й* на *и* (*второи*) или на *е* (*в вафтрое, синие*).

Уникальные ошибки РМ по нашим данным: *наченати, увидедся, дразьями, друзьям, другом, кормонов*. Кажется, что эти ошибки могли бы быть допущены и билингвами.

У ФБ и РБ только им присущие ошибки, например, таковы (жирным выделены случаи, которые, как представляется, специфичны): написание финских букв (латиницы) вместо русских (кириллицы); написания типа *лето, начинать, приятно, рюдзак, ругсак, вруззак, круксак и т.п., ваветарои, вахтарои, ваш 2, вном, купил, сини, Яа, Яахжу, шажу/хатишу и т.п., нога/мого/мна и т.п., корманоф, карноманах* и т.п. У ФБ отмечается очень большое количество сокращений и переосмыслений слов: возможно, они не знакомы пишущему, поэтому происходит редукция или дается собственная интерпретация. Вероятно, часть ошибок могла бы встретиться и у монолингвов, если бы выборка была больше, а часть только у билингов. Встретился пропуск точек над *ё*. Однако мы не можем утверждать, что эти

ошибки все-таки появляются именно под влиянием финского языка: возможно, большую часть из них мог бы сделать человек, плохо знакомый с системой русского языка, не знающий словаря, вне зависимости от того, каков его первый язык. Собственно «финским» (присущим финско-русскому билингву) могло бы быть неразличение шипящих, свистящих и их аффрикат (слияние при восприятии в один звук согласных *c, z, ж, ш, ч, ц, ц*, что обуславливает вариативность при передаче соответствующих звуков на письме; некоторые варианты встретились при написании *хожу*). Написание йотированных гласных как *яа, иу* и т.п. встречается и у ребенка, овладевающего русским как единственным языком.

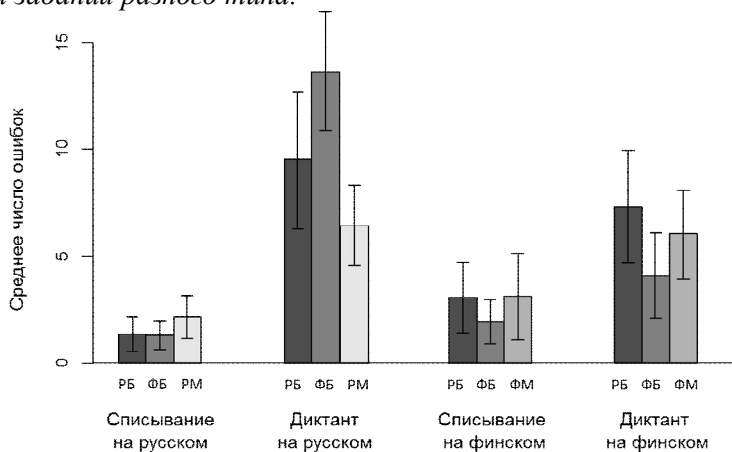
Финская система письма достаточно прозрачна, поэтому пишущие допускают меньше ошибок. Кроме того, финский язык поддерживается окружением, хотя мы понимаем, что в первых классах дети из русскоязычных семей еще находятся под сильным влиянием родителей, которые к тому же оказывают им помощь в овладении языком. Различие в системе написания (печатные буквы в финском, курсивное письмо в русском) приводит к тому, что ребенку трудно удерживать в финском интервал между словами и многие слова оказываются написанными слитно. Финны часто путают прописные и строчные буквы не по размеру, а по начертанию. ФМ допустили следующие ошибки: замены букв (например, *iloiset, olet*), перестановки (*oeln*), редукции (*luoke*), недописывание окончаний (*vaikea, aloitta, kiva*), недописывание точек над гласным *ä* (*siina*); двойная согласная вместо одинарной (*kivvaa, sinninen*), одинарная вместо двойной (*vaikea, aloitaa, toisela, luokala, minule, ostetiin, repu*). ФБ и РБ допустили те же типы ошибок, причем иногда еще и в других словах (например, *ilosien, jalkeen, jälken, opiskellu, toissella, luakolla, luokkala, siinä, sinä, sina, muta, ostettin, osstettiin*). Видимо, замены двойных согласных одинарными и наоборот встречаются у билингвов намного чаще, что, естественно, объясняется отсутствием такого регулярного противопоставления в русском языке. Встретилась замена *j* на *i*: *palion*, добавление лишней буквы в начале слова: *spaljon*, удвоение *pallon*, а также замена *o* на *a*: *paljan*. Нижеследующие ошибки более специфичны: иногда употребляются русские буквы вместо финских (на-

пример, *jälkeen, он, aloittaa, loukalla, reppy, ystävä, taskuja*). Ошибка типа *luka(l)a* может быть интерпретирована по-разному, как обычный пропуск или упрощение дифтонга в простой звук ( $uo \rightarrow u$ ,  $uo \rightarrow o$ ). Сокращение до *ostite* может показывать, что слово просто незнакомо пишущему. Форма *taskua* выглядит как неправильное число. *Sinisen* вместо *sininen, opiskelun* вместо *opiskelu* может свидетельствовать о незнании правила постановки объекта в именительном падеже при инфинитиве – это одна из типичных ошибок иностранцев в финском языке. В финской разговорной речи окончания часто проглатываются, однако, например, в слове *Olen* диктор произносил конечную согласную не очень ясно, но никто из финнов ее не пропустил, а некоторые русскоязычные пропустили.

Во всех группах были дети, которые допускали много ошибок, и такие, которые писали почти правильно. Основным различием все-таки, на наш взгляд, следует считать именно число допущенных ошибок и их вариативность.

Средние значения ошибок, допущенных детьми из разных групп в предложенных заданиях, представлены на рисунке 3.

Рисунок 3. Среднее число допущенных ошибок при выполнении заданий разного типа.



Дисперсионный анализ, направленный на сравнение числа допущенных ошибок в двух группах билингвов с факторами

типа задания, языка и группы испытуемых, выявил следующие значимые эффекты. Значимое влияние оказал фактор задания ( $F(1, 26)=72,362$ ,  $p<0,001$ ): в диктанте дети допускают значительно больше ошибок, чем при списывании. Также значимым было влияние фактора языка ( $F(1, 26)=29,204$ ,  $p<0,001$ ): в русском количество допущенных ошибок больше, чем при письме на финском языке. Влияние взаимодействия факторов типа задания и языка на количество ошибок оказалось значимым ( $F(1,26)=69,554$ ,  $p<0,001$ ): количество ошибок при списывании на русском и финском языках различается незначительно (в среднем 1,32 и 2,54 соответственно), а в диктанте различия между русским и финским языками намного значительнее (11,39 и 5,79 соответственно). Взаимодействие факторов группы и языка также оказало значимое влияние на количество ошибок ( $F(1, 26)=23,687$ ,  $p<0,001$ ): дети из группы РБ в среднем допускают почти одинаковое количество ошибок при письме на русском и финском (5,4 и 5,17 соответственно), в то время как дети из группы ФБ в русском языке допускают значительно больше ошибок, чем при письме на финском (3 и 7,46 соответственно).

Анализ соотношения количества ошибок, допущенных при выполнении заданий на русском языке в группах РБ, ФБ и РМ, показал значимое влияние фактора задания ( $F(1,40)=129,123$ ,  $p<0,001$ ): в диктанте все дети допускают намного больше ошибок, чем в письме. Также значимым оказалось влияние фактора группы ( $F(2,40)=5,349$ ,  $p=0,009$ ). Попарное сравнение количества допущенных ошибок с поправкой Тьюки в трех группах показало, что самые заметные различия наблюдаются между группами ФБ и РМ ( $p=0,007$ ): дети из групп РБ и РМ допускают незначимо различающееся количество ошибок ( $p=0,104$ ). Ещё слабее различие между двумя группами билингов, РБ и ФБ ( $p=0,464$ ). Наконец, значимым в данном случае оказалось влияние взаимодействия факторов группы и типа задания ( $F(2,40)=10,017$ ,  $p<0,001$ ). Этот эффект связан с тем, что при списывании дети из всех трех групп допускают почти одинаковое количество ошибок (1,33, 1,31 и 2,13 для групп РБ, ФБ и РМ соответственно), а в диктанте дети из группы РМ делают значительно меньше ошибок (в среднем – 6,4), чем РБ (9,47) и, особенно, ФБ (13,62).

При аналогично организованном анализе количества ошибок на финском языке в группах РБ, ФБ и РМ была получена несколько иная картина. Единственным значимым эффектом в данном случае оказалось влияние фактора задания ( $F(1,35)=24,857$ ,  $p<0,001$ ), в финском языке, как и в русском, дети допускают значимо большее количество ошибок в диктанте по сравнению со списыванием. При этом влияние фактора группы и взаимодействие факторов оказываются незначимыми ( $p>0,110$ ).

### **Обсуждение результатов**

Если обратиться к полученным результатам, то можно заметить следующее. В целом письмо на финском языке осуществляется детьми быстрее, с меньшим количеством ошибок, но с меньшей аккуратностью с точки зрения пространственных характеристик письма.

Если при этом анализировать основные параметры письма отдельно, то можно обнаружить неоднородность полученных результатов в зависимости от типа задания, языка и сравниваемых групп испытуемых. Так, относительно времени написания буквы, что является характеристикой скорости письма, различия между двуязычными детьми на русском языке заметнее, чем при письме на финском. Вообще, степень доминантности языка в русском письме с точки зрения скорости оказывается намного более важным показателем, чем в финском, это подтверждается и более отчетливыми различиями при сравнении РМ и ФМ с их двуязычными сверстниками.

Что касается качества письма, то при сравнительном анализе РБ и ФБ картина более однородная: помимо зависимости стабильности удержания строки от языка, на котором осуществляется письмо, четких закономерностей в полученных данных не прослеживается. Однако добавление в анализ детей-монолингвов позволяет обнаружить, что при письме на русском языке они практически не отличаются от своих двуязычных сверстников. Одновременно, сравнение ФМ с билингвами показывает, что они демонстрируют значительно худшие результаты при письме на финском. Возможное объяснение этому результату может быть связано с тем, что слитное письмо на русском

языке, будучи с точки зрения моторной организации более сложным, чем печатное письмо в финском, способствует развитию моторики как у русских монолингвов, так и у детей-билингвов. У финских детей, которые не обучаются письму на русском, такое воздействие отсутствует, что приводит к худшим результатам с точки зрения пространственных характеристик (качества) письма. Все же такое предположение требует дополнительных исследований, которые могут позволить провести анализ моторной составляющей графических движений у двуязычных детей более точно и подробно.

Количество и разнообразие ошибок у билингвов больше при написании диктанта на хуже известном языке, однако большинство ошибок определяется особенностями русского или, соответственно, финского языка и встречается и у монолингвов.

### **Выводы**

На основе анализа письма билингвов и монолингвов можно отметить, что письмо на недоминантном языке вызывает большие сложности, в то время как письмо на доминантном языке близко к качеству письма у одноязычных сверстников. Письмо на русском языке труднее письма на финском языке для всех групп испытуемых. Письмо печатными буквами вызывает появление ряда ошибок, не встречающихся у пишущих курсивом. Умение пользоваться двумя системами письма может ускорить процесс письма. Ошибки возникают в случае недостаточного знакомства с фонетикой, грамматикой и лексикой одного из языков. Обучение письму на двух языках одновременно не влияет принципиальным образом на качество письма: большинство допускаемых ошибок общие у монолингвов и билингвов, однако у билингвов их больше и они разнообразнее.

### **ЛИТЕРАТУРА**

*Корнеев А., Протасова Е.* Овладение чтением на двух языках у финско-русских билингвов // Протасова Е. (ред.) Многоязычие и ошибки. – Берлин: Реторика, 2014а. – С. 214-224.

*Корнеев А., Протасова Е.* Динамика совершенствования письма у финско-русских билингвов между 8 и 9 годами // Никунласси А., Протасова Е. (ред.) Инструментарий русистики. Ошибки и многоязычие. *Slavica Helsingiensia* 45. – Helsinki:



University of Helsinki, 2014. – С. 298-318.

*Коршунов Д.С.* Введение в психолингвистическое моделирование чтения для лингвистов. – М.: Ленанд, 2015.

*Федорова Л.Л.* История и теория письма. – М.: Флинта, 2015.

*Bialystok E., Luk G., Peets K.F., Yang S.* Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2010, Vol. 13, No. 4. – Pp. 525–531.

*Duursma, E., S. Romero-Contreras, A. Szuber, P. Proctor, C. Snow, and D.* August. 2007. The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development // *Applied Psycholinguistics*, 2007, Vol. 28. – Pp. 171–190.

*Gathercole V.C., Thomas E.M.* Bilingual first language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2009, Vol. 12, No. 1. – Pp. 213–237.

*Grosjean F.* Studying bilinguals. – Oxford: Oxford University Press, 2008.

*Hanley J.R., Masterson J., Spencer L., Evans D.* How long do the advantages of learning to read a transparent orthography last? An investigation of the reading skills and incidence of dyslexia in Welsh children at 10-years of age // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2004, Vol. 57, No. 8. – Pp. 1393–1410.

*Kovelman I., Baker S.A., Petitto L.A.* Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development // *Bilingualism: Language and Cognition*, 2008, Vol. 11, No. 2. – Pp. 203–223.

*Lindholm-Leary K.* Biliteracy for a global society: An idea book on dual language education. – Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, 2000.

*Oller D.K., Eilers R.E.* (eds.) Language and literacy in bilingual children. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

*Rhys M., Thomas E.M.* Bilingual Welsh–English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2013, Vol. 16, No 6. – Pp. 633-656.

*Spencer L.H., Hanley J.R.* Learning a transparent orthography at five years old: Reading development of children during their first year of formal reading instruction in Wales // *Journal of Research in*

Reading, 2004, Vol. 27. – Pp. 1–14.

*Wang, Xiao-lei.* Understanding Language and Literacy Development: Diverse Learners in the Classroom. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2014.

*Wayne E., Wright W.E., Boun S., García O. (eds.)* The Handbook of Bilingual and Multilingual Education. – Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2015.

© *Корнеев А.А., 2015*

© *Протасова Е.Ю., 2015*

**Краснощекова С.В.**

*(ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ ВТОРИЧНОГО ДЕЙКСИСА<sup>13</sup>**

**Аннотация:** В статье рассматривается усвоение ребенком местоимений, способных употребляться анафорически, и процесс развития анафорических отношений. Освоение анафоры тесно связано с развитием синтаксической и нарративной компетенции ребенка: необходимость в длинных нарративах порождает необходимость в использовании средств связности. Анафорические слова, таким образом, начинают использоваться регулярно сравнительно поздно.

**Ключевые слова:** усвоение языка, дейксис, анафора, местоимения

### **1. Анафора в речи детей: общие замечания**

Дейксис в целом принято делить на первичный (собственно указание) и вторичный (анафору, нарративный дейксис) [Кибрик 1983]. Вторичный дейксис развивается на базе первичного как в диахроническом аспекте (языковые средства, выражающие указание, начинают использоваться для связи элементов текста, то есть принимают анафорическую функцию [Федорова 2004: 8]), так и при освоении языка каждым конкретным ребен-

---

<sup>13</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда 14-18-03668 «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка».

ком. В русском языке анафорические средства можно разделить на те, которые способны употребляться как в указательной, так и в анафорической функции, и те, которые используются только анафорически. К первой группе относятся личные и притяжательные местоимения *он, его, ее, их*, указательные местоимения и близкие к ним наречия *этот, тот, такой, там* и т.д.; ко второй – возвратные местоимения *себя, свой* и относительные местоимения и наречия *который, что, где* и т.д. Если у личного местоимения 3-го лица анафорическая функция является главной, а дейктическая – второстепенной, то для местоимения ЭТОТ обе функции признаются равнозначными и «в равной мере обычными» [Падучева 1985: 158].

Ребенок обычно осваивает анафорические отношения сравнительно поздно – после появления основных указательных элементов; у большинства детей анафора появляется в возрасте около 2-х лет [Аврутин 2002], однако возрастные рамки индивидуальны. Основная доля анафорических контекстов включает, как и в речи взрослых, личное местоимение третьего лица *он* (здесь же учитываются притяжательные местоимения *его, ее, их*); указательные и относительные местоимения и наречия и возвратные слова занимают меньшую часть. В нашем материале<sup>14</sup> из 6300 контекстов с анафорическими местоимениями вообще 1340 включают анафорическое слово; при этом 900 контекстов содержат *он*, 135 – указательные слова, 130 – возвратные местоимения и 175 – относительные слова. Такое распределение актуально примерно до четырех лет; затем количество анафор в речи возрастает. Если говорить о порядке и возрасте появления конкретных лексем с анафорической функцией, то следует различать возраст, в котором лемма первый раз фиксируется в речи, и возраст, в котором лемма фиксируется в анафорической функции. Все анафорические местоимения можно условно разделить на «ранние» и «поздние»; такое разделение соответствует приведенному выше делению на указательно-анафорические («ранние») и чисто анафорические («поздние»)

---

<sup>14</sup> В качестве материала используются родительские дневники и расшифровки аудио- и видеозаписей из Фонда данных детской речи РГПУ им. А.И.Герцена.

местоимения. Так, *он* появляется в среднем в возрасте 2.1, анафорическое *он* — в 2.2–2.3; указательные местоимения — в 1.9, анафорические указательные местоимения (*этот* и наречия места) – в 2.4–2.6. Местоимение *тот* используется ребенком редко и принимает анафорическую функцию только в возрасте 3.5–4 года. Несмотря на то, что указательные слова принимают анафорическую функцию на несколько месяцев позже и используются в ней реже, в отличие от речи взрослых, здесь мы относим их к «ранним» анафорическим местоимениям, опираясь на возраст первого появления в речи лексем. Возвратные местоимения возникают в среднем в 2.5, хотя у некоторых детей они фиксировались уже в 2.0–2.1; относительные – в 2.8. Необходимо, однако, помнить, что возрастные рамки крайне индивидуальны, как и порядок освоения конкретных слов.

Рассмотрим подробнее несколько частных проблем, связанных с освоением вторичного дейксиса.

## **2. «Ранние» анафорические местоимения**

### **2.1. Предпосылки к возникновению анафоры**

Несмотря на то, что сложные анафорические механизмы осваиваются сравнительно поздно, первые конструкции с анафорическими элементами возникают вскоре после появления в речи местоимения *он*. Мы предполагаем также, что о первых анафорических отношениях можно говорить еще до появления вербальных анафорических конструкций. Предпосылками к возникновению и развитию анафоры у ребенка раннего возраста является употребление указательного/ анафорического местоимения (*он* и *этот*) в форме правильного рода и числа при указании на предмет: ребенок не произносит существительное, но держит его в уме и согласует с ним местоимение. Здесь мы называем подобное явление согласованием с нулевым antecedентом. Такие конструкции, однако, в строгом смысле являются указательными.

Первые анафорические употребления местоимений возникают в диалоге; antecedент часто находится в реплике взрослого (1). В большинстве ситуаций референт, который называется существительным-antecedентом и местоимением, находится в поле зрения ребенка, то есть наблюдается совмещение анафориче-

ской и указательной функций (2). Случаи строгой анафоры, когда референт присутствует вне поля зрения ребенка (3), представляют собой следующий этап развития анафорического механизма и требуют определенного уровня нарративной компетенции.

(1) В: *Интересно, и крокодила можно причесать, как ты считаешь?* – Р: *Это он.* (Лиза, 2.4.2)

(2) *Мою шарик. Грязный он, грязный.* (Аня, 2.0.19)

(3) *А с Мишей не дружу — он всё плачет.* (Оля, 2.4.20)

Что касается согласования с нулевым antecedентом, то в нашем материале были обнаружены высказывания с местоимениями в указательной функции, которые дают возможность считать, что ребенку известно необходимое существительное. Однозначно отсекались случаи с замороженными формами, если из материала было известно, что ребенок использует ту или иную форму местоимения замороженно (например, форму *это* в конструкциях типа *это кукла* или *дай мне это*). Однозначно принимались случаи, когда местоимение было употреблено в форме правильного лица и числа, причем нельзя было предположить, что употребляется омонимичная форма другого рода (4, 5).

(4) *Кап-кап... ванночка под ним* (о фонтане). (Лиза, 2.2.1)

(5) *Мама, какую взять, вот эту, что ли?* (о шариковой ручке). (Саша, 1.11.26)

Было обнаружено 500 таких высказываний (160 с *он* и 340 с *этой*), из них к возрасту, когда данное местоимение еще не употребляется в анафорической функции, относятся около 50% с *этой* и около 5% с *он*. Так как *он* принимает анафорическую функцию относительно рано, а *этой* — относительно поздно, представляется справедливым сравнить возраст появления согласования с нулевым antecedентом (в среднем около 2.0) и возраст появления местоимений в анафорической функции (в среднем около 2.2–2.3) независимо от конкретного местоимения, исключая из рассмотрения тех детей, у которых оба события происходят одновременно (Варя). У большинства детей между двумя этими событиями проходит 2–3 месяца, причем по-

добные высказывания с *этот* регулярно используются и до, и после появления анафорического *он*; высказывания с *он* начинают шире употребляться после возникновения анафоры.

Таким образом, можно сделать вывод, что феномен согласования с нулевым antecedентом действительно имеет место на ранних этапах развития речи и в определенной степени помогает ребенку освоить анафорический механизм. Освоив принцип согласования местоимения *этот* с кореферентным словом в высказываниях без вербально выраженного существительного, ребенок переносит отработанный механизм на возникающие позже анафорические конструкции с местоимением *он*; в дальнейшем представление об анафорическом связывании распространяется на другие местоимения.

## 2.2. Анафорические особенности местоимений *он* и *этот*

Местоимение *он* является основным анафорическим местоимением в речи как детей, так и взрослых. Если говорить о его анафорических характеристиках в детских высказываниях, то нарушений в анафорическом связывании практически нет. *Он* может относиться к antecedенту в речи ребенка и в реплике собеседника. Возможна, однако, конкуренция antecedентов, которая ведет к путанице, непониманию ребенка взрослым собеседником и коммуникативным неудачам (6). Как особенность анафоры в речи детей можно также отметить длину анафорических цепочек. Частая смена темы разговора в ситуации игры или диалога с взрослым ведет к тому, что часто меняется референт, и анафорические цепочки включают не более 2 реплик. С возрастом анафорические цепочки становятся длиннее: от 3–4 реплик в возрасте 2.6–2.7 до 7 и более к 4-м годам, когда осваивается «нарративный» тип речи (7).

(6) *Р: А потом он съел. Это он рот открыл.*

***В: Он - это кто?***

*Р: Не знаю, кто это. <.....> А потом к нему вот этот прилетел. А потом он вот это взял. А он его догнал. (3.9.29)*

(7) ***Птица хотела рыбу украсть. И она украла. <.....> Она украла ее. Потом лиса украла ее, побежала с ней. <.....>. Потом опять птица ее украла у лисы. (4.7.3)***

Местоимение *этот* и другие указательные слова начинают относительно регулярно использоваться анафорически только после 3-х лет. Тем не менее, на протяжении всего рассматриваемого периода *он* замещает большинство анафорических позиций, где в принципе может появиться *этот*. *Этот* и *тот* практически не воспринимаются ребенком как анафорические элементы: первыми в длинных анафорических цепочках начинают употребляться локативные наречия (*там*, затем *тут*), а относительные придаточные присоединяет в основном местоимение *такой* (в отличие от *тот* в речи взрослых).

Таким образом, в отличие от речи взрослых, где *он* и *этот* используются анафорически одинаково регулярно, и для *этот* в равной степени характерна анафорическая и указательная функции, в речи детей анафорическое *этот* периферийно. Можно предположить, что развитие отношений между *он* и *этот* происходит в три этапа. На первом этапе основной функцией для всех местоимений является указательная, но анафорическая выступает как дополнительная для *он*. Главенство указательной функции на ранних этапах развития речи можно объяснить коммуникативными потребностями ребенка: не успевая извлечь из ментального лексикона полнозначное слово, он обозначает предмет первым всплывшим в памяти местоимением. Затем наступает этап, на котором *он* воспринимается ребенком как универсальное анафорическое местоимение, *этот* – как универсальное указательное. Функции распределены по местоимениям, конкуренции местоимений в одинаковых контекстах не происходит. На третьем этапе *этот* начинает употребляться и в анафорической функции. Развитие анафорической функции связано с развитием нарративного дейксиса и текста как такового, а также со способностью вести отсчет не только от дейктического центра («я–здесь–сейчас») и с появлением перемещенной точки отсчета. На третьем этапе ребенок начинает различать *этот* и *он* по другим параметрам. Иными словами, сначала ребенок различает *этот* и *он* по выполняемым функциям, затем, осознав, что обе функции могут быть характерны для обоих местоимений, начинает искать более тонкие различия и встраивает в свою языковую систему оттенки значений этих местоимений.

### 3. «Поздние» анафорические местоимения

#### 3.1. Возвратные местоимения

Возвратные местоимения появляются после этапа, когда местоименная система развивается наиболее бурно (2.4-2.6), и стоят в одном ряду с указательным *тот* и относительными словами. В момент, когда они появляются, анафорические свойства уже освоены на материале других местоимений, и поэтому не возникает анафорических ошибок, ошибок в связывании и т.д., характерных для носителей других языков, осваивающих русский язык как второй (8–10).

(8) *Один себе не куплю.* (Показывает в окно на мотоцикл). (Филипп, 2.1.0)

(9) *У мамы свои перчатки.* (Лиза, 2;0;21).

(10) Ср.: *В этом году свой родители купили новая машина.* (Даниель, изучает русский язык 10 месяцев).

У некоторых детей, однако, первые употребления возвратных местоимений фиксируются еще на этапе «ранних» местоимений. Такие дети переходят после перерыва ко второму этапу в том же возрасте, что и другие дети впервые начинают использовать возвратные местоимения, то есть первые употребления можно считать отчасти замороженными.

При освоении возвратных местоимений дети пользуются разными стратегиями. Если не учитывать возраст появления первых возвратных местоимений и наличие или отсутствие перерыва в их употреблении, то можно выделить две основные стратегии: ребенок привязывает возвратные местоимения или (а) к личным местоимениям 1 и 2 лица, или (б) к существительным и местоимению *он*. При стратегии (а) возвратные местоимения *себя* и *свой* употребляются в основном в таких контекстах, где они анафорически привязаны к субъекту 1 или 2 лица (11, 12). К тому же, даже при antecedенте 3 лица набор падежных форм *себя* ограничен, за небольшими исключениями, формами *себе*, *с собой*, то есть формами, имеющими отношение к области принадлежности (13); форма винительного падежа *себя* используется реже. Такое же распределение падежных форм характерно и для личных местоимений 1 и 2 лица, то есть стра-



тегия «привязывания» действует в двух направлениях.

(11) *Нарисуй Нину, свою Нину.* (Ваня, 2.9.4)

(12) *А где моя машина, которую я принес из дома своего?*  
(Ваня, 3.0.2)

(13) *Львенок сейчас оторвет себе хвост.* (Ваня, 2.8.17)

При стратегии (б) в роли антецедента выступают существительные и местоимение 3 лица (14), однако в наборе падежных форм *себя* формы винительного падежа не занимают такое же место, как среди форм существительных или *он*; при этом винительный падеж занимает важное место среди форм местоимения *свой*.

(14) *Зайчик ломает капусту. Он взял капусту маме вот. А он сказал, еще себе надо.* (Лиза, 3.0.26)

Таким образом, возвратные местоимения так или иначе связаны с личными и лично-притяжательными и тем или иным образом повторяют их путь. Можно предположить, что первоначально ребенок воспринимает возвратное местоимение как «еще одно» местоимение или 1–2 лица, или 3 лица. Так как личные местоимения обычно освоены, встраивание в систему «поздних» возвратных местоимений происходит легко. При этом возвратные местоимения так или иначе связаны с выражением посесивности и тяготеют к падежным формам со значением «принадлежности» – формам дательного падежа, конструкциям типа *для себя, у себя, с собой* и т.д. С другой стороны, для них нехарактерны локативные и другие «неодушевленные» значения. Местоимение *свой* обладает всеми чертами местоимений-прилагательных, как в предпочтительных для него падежных формах, так и в ошибках при формообразовании.

### 3.2. Относительные местоимения

С развитием синтаксической системы и с появлением связанных нарративов возрастает и число анафорических конструкций. Это справедливо и для относительных местоимений: хотя дети начинают употреблять их до 3 лет (в зависимости от ребенка это происходит в возрасте от 2.4 до 2.8), подчинительные конструкции фиксируются крайне редко и становятся более регулярными ближе к 4 годам.

Среди относительных конструкций выделяются конструкции, в которых подчинительная часть присоединяется к сказуемому, и конструкции с «опорным словом», которое может быть полнозначным словом или указательным местоимением/ местоименным наречием из так называемой «т-группы». В детской речи выделяются следующие типы конструкций:

- указательное слово + относительное слово;
- полнозначное слово (существительное, прилагательное, наречие) + относительное слово;
- сказуемое + относительное наречие *где, когда, потому что*;
- сказуемое + изъяснительная часть.

Из четырех типов мы рассмотрим только первые два, которые являются непосредственно относительными. Конструкции первого типа можно назвать «катафорическими». В речи детей такие конструкции занимают значительную часть: из обнаруженных 175 примеров с относительными словами примерно четверть приходится на них. Самым распространенным опорным словом здесь является *такой*. Если в речи взрослых основная часть соответствующих катафорических контекстов приходится на долю местоимения *тот*, то в речи детей *тот* появляется крайне редко. Можно предположить, что *такой* выступает как дефолтное катафорическое местоимение. Самыми распространенными являются конструкции *такой, как* и *такой, что*; возможны также *такой, который, такой, чтобы* и *такой, где* (15, 16).

(15) *Такая* знак, **что** у него нету колес. (Ваня, 3.3.18)

(16) *Откуда* мы взяли отворот **такой, который** сломался? (Витя, 4.0.3)

Конструкции второго типа можно разделить на три подтипа по опорному слову: конструкции с существительными, с наречиями и с прилагательными. Количество этих конструкций в нашем материале не превышает числа конструкций первого типа, причем конструкции с существительными занимают основное место. Существительные, как и в речи взрослых, сочетаются с относительными словами *который* (17) и *какой*. В придаточной части возможны и относительные наречия *где, когда* и *чтобы*.

(17) *Я кот, который* любит винегрет и всякие вещи такие

... свеклу. (Лиза, 4.1.29)

В некоторых случаях ребенок порождает высказывания, которые выглядят для взрослого носителя несколько сомнительно. Можно выделить несколько «ошибочных» типов.

А. Рифмованные конструкции первого типа, в которых указательное слово заменяется на второе относительное: *когда, когда* вместо *тогда, когда/когда, тогда*.

(18) **Когда** оденешь, **когда** увидишь злых котов. (Ваня, 3.6.20)

Вероятно, ошибочное употребление возникает из-за фонетического сходства местоимений: не рифмующиеся *там* и *где* и т.д. не смешиваются.

Б. *Который* заменяется на *какой*. Замена в основном характерна для конструкций второго типа с существительными (19).

(19) *А, а там говорил крокодил, какой читал книгу.* (Ваня, 3.5.27)

Можно предположить, что определенную роль здесь играет разница в наборах вопросительных и относительных местоимений: если *когда, где, что, как* одинаково употребляются и в вопросительных, и в относительных контекстах, то *какой* принадлежит в большей мере вопросительному полю, а *который* — относительному. Кроме того, относительное *какой* используется в изъяснительных конструкциях, где редко используется синтаксически подобное ему *который*. Ребенок устраняет это несоответствие и унифицирует наборы местоимений, распространяя *какой* на все относительные контексты.

Появление и распространение относительных слов в том возрасте, когда ребенок оперирует уже достаточно сформировавшейся языковой системой, обуславливает небольшое количество ошибок при употреблении и формообразовании. Освоена как функциональная база (анафорические отношения), так и формальная (окончания адъективного склонения). Некоторую сложность для ребенка представляют синтаксические характеристики относительных конструкций, однако они не затрудняют понимание детских высказываний собеседником.

### 3.3. Перенесенное употребление личных местоимений

К «маргинальной анафоре» в детских высказываниях можно условно отнести ситуацию передачи прямой речи, в которой личное местоимение 1 или 2 лица используется в перенесенном значении, то есть обозначает не говорящего или слушающего, а того, чью речь передает говорящий. У взрослого носителя языка перевод личного местоимения в анафорический контекст не вызывает затруднений, однако для ребенка, если судить по количеству подобных высказываний, представляет некоторые трудности.

В нашем материале обнаружено всего 10 контекстов с анафорическими *я, мы, ты и вы*, причем все примеры принадлежат 2 мальчикам и все относятся к возрасту после 3 лет. Чаще всего такое употребление возникает в играх, когда ребенок говорит от лица игрушки, которую держит в руках, или передает речь воображаемого игрового участника коммуникации (20). Реже ребенок пересказывает книгу/ фильм/ мультфильм или речь другого человека.

(20) *Ха-ха-ха, сказал пират, а я сломал мост.* (Ваня, 4.0.6)

Анафорических ошибок здесь нет, но небольшое количество примеров говорит о том, что такие конструкции осваиваются поздно. Предположительно, трудность здесь связана не только с грамматической анафорой, но и с когнитивными дейктическими процессами: ребенок лишь постепенно осознает, что *я* может относиться и к говорящему субъекту, и к третьим участникам ситуации.

### 4. Выводы

Обычно система анафорических местоимений формируется к возрасту 2.5–2.8, но регулярно использоваться они начинают ближе к 3 годам. О предпосылках развития анафорических отношений можно говорить тогда, когда ребенок осваивает согласование местоимения с «нулевым» существительным (местоимение *этот*, за 2–3 месяца до возникновения анафоры). Первым и основным (на ранних этапах – единственным) анафорическим местоимением является *он*. Указательные местоимения, которые регулярно используются анафорически взрослыми, лежат на периферии анафорической системы у ребенка. На определенном этапе развития языковой системы *он* является дефолт-

ным анафорическим местоимением, *этот* – дефолтным указательным; затем анафорические свойства распространяются на *этот* и другие местоимения.

На ранних этапах ребенок не отслеживает, понимает или нет его собеседник, и поэтому может построить высказывание, в котором анафорическое местоимение будет гипотетически связываться больше чем с одним antecedентом. Такая путаница antecedентов вызовет в диалоге с взрослым собеседником коммуникативную неудачу. Используя «поздние» анафорические местоимения, ребенок не допускает дейктических ошибок, ошибок в связывании, ошибок, которые ведут к коммуникативным неудачам. Дети практически не ошибаются в выборе формы.

Освоение анафорических отношений связано с развитием синтаксической и нарративной компетенции ребенка. Главными ограничениями при освоении анафорических отношений являются: недостаточный уровень развития синтаксиса; отсутствие необходимости в длинных связных нарративах. Чем старше ребенок, тем более длинные и синтаксически сложные высказывания он способен порождать, к тому же, с возрастом ребенок учится монологической форме речи. Длинные нарративы требуют регулярного использования средств связности, среди которых важную роль играют анафорические единицы.

## ЛИТЕРАТУРА

*Аврутин С.* Усвоение языка // Современная американская лингвистика: фундаментальные направления. – М.: УРСС, 2002. – С. 261–276.

*Кибрик А. А.* Об анафоре, дейксисе и их соотношении // Разработка и применение лингвистических процессов. – Новосибирск, 1983. – С. 107–129.

*Падучева Е. В.* Высказывание и его соотношенность с действительностью. – М.: Наука, 1985.

*Федорова Е. М.* Омокомплекс «так» и его функции в современном русском языке. Автореферат дисс. ... канд. филологических наук. – Новосибирск, 2004.

©Краснощекова С. В., 2015

**Т.В. Кузьмина**

(РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## ОСВОЕНИЕ ПИСЬМА РЕБЕНКОМ КАК ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

**Аннотация:** В статье рассматриваются характеристики оперативных единиц письма детей, которые свидетельствуют о том, что дети самостоятельно продуцируют эти единицы, в значительной степени подвергая изменениям элементы письма, которые используют взрослые.

**Ключевые слова:** типы графемы, оперативные единицы русского письма, протосистемы детского письма.

В психологическом словаре творчество определяется так: «Творчество – *деятельность*, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. <...> Творчество имеет психологический аспект: личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у личности *способностей, мотивов*, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль *воображения, интуиции*, неосознаваемых компонентов умственной активности, а также потребности личности в *самоактуализации*» [Психология. Словарь.... 1990: 393].

Процесс освоения ребенком письма на ранних этапах, в самом начале школьного обучения и еще до его начала, имеет все характеристики творческого процесса. Мы можем наблюдать, что ребенок способен к выделению минимальных единиц звучащей речи и к соотношению их с минимальными графическими элементами письменной системы. Что касается мотивации к овладению письменной речью, то определяющим здесь будет не то обстоятельство, что ребенок испытывает потребность в получении информации при помощи письменного кода, но главным образом то, что он нуждается в «повышении своего социального статуса». «Я сам читаю, сам пишу» означает для ребенка 6–7 лет, что он уже большой.

Детское письмо на начальных этапах своего становления

имеет ряд отличий от зрелого письма. Характеристики оперативных единиц письма, которыми пользуются взрослые, кардинально отличаются от тех единиц, которые используют в процессе письма дети.

Фонетические единицы языка передаются в русском письме минимальными единицами, которыми являются:

- простые графемы, когда 1 фонема обозначается 1-й буквой (отношение фонемы к букве – 1 : 1 – *ДОМ* – /dom/);
- сложные графемы, когда одну фонему передают две буквы (отношение 1 : 2 – *УГОЛЬ* /'úgal'/, *УГОЛ* /ugal/);
- комбинированные графемы, когда одной буквой передаются сочетания согласной фонемы /j/ с гласными фонемами в позициях начала слова – *ЮБКА* /júпка/, интервокальных – *МАЯК* /maják/, после согласных – *ВЬЮГА* /vjúga/;
- сложно-комбинированные графемные комплексы, когда буквы Е, И, Я, Ё, Ю обозначают гласную фонему и маркируют мягкость предшествующей ей согласной фонемы (*ТИС*, *ЛЕС*, *МЯЧ*, *МЁД*, *ЛЮК*).

Однако, чтобы грамотно (в соответствии с правилами) писать по-русски, следует применять морфологический (или морфемный) принцип орфографии. Морфологическое письмо, как пишет В.Ф. Иванова, «является следствием понимания носителями языка структурного членения слова по составляющим его значимым частям (морфемам) и имеет своим результатом единообразную передачу этих частей на письме. Способ письма с единообразной графической передачей значимых частей слов облегчает “схватывание” смысла» [Иванова 1966: 90]. А.Р. Лурия также писал о сложных единицах письма, которые используются пишущими: «“Единицей” письма является не обозначение звука или буквы, а обозначение сочетания последовательных звуков, которые составляют слог или комплекс слогов, образующих целое слово» [Лурия 2002: 60]. Именно знаковые единицы языка (слова и морфемы), выраженные графическим способом, могут выступать как оперативные единицы письма.

Анализ детских письменных текстов позволил зафиксировать некоторые факты, которые свидетельствуют о том, что в процессе письменного кодирования звучащей речи дети оперируют различными единицами письма: элементарными и сложными.

Одна из таких своеобразных единиц – графически выраженное слово. На начальном этапе освоения письменности дети запоминают написания слов как нерасчленимую совокупность букв. В обычных условиях это небольшой набор: слова *мама* и *папа*, имя самого ребенка, имена близких родственников.

Здесь надо особо отметить тот факт, что многие дети начинают осваивать письмо еще до того, как взрослые приступают к обучению их грамоте. Русское письмо транспорентно, и дети способны к самостоятельному сопоставлению единиц звучащей речи с единицами письма.

Если ребенок пишет, нам достается материал, свидетельствующий о том, что это именно «оригинальный продукт», самостоятельно созданные единицы письма.

1-й случай. Использование простой графемы вместо сложной, обусловленной неумением, а точнее, трудностями с использованием асимметрического языкового знака, которым является сложная графема – сочетание буквы, передающей согласную фонему и мягкого знака:

*АНАЛГИН* (анальгин)

*АПИСИНАВЫЕ ТАБЛЕТКИ* (апельсиновые таблетки) (Нина Л., 5 л.)

2 случай. Использование простой графемы вместо комбинированной:

*МЫ УЕЖАЛЕЬ Ф ПИЕТЕР К БАБУШКЕ ИРЫ*

*НАЕОЛКЕИ* (на елку) *ЯУЖ В НОВМ САДУ*

*УНАС ТОЖ БЫЛА ЕОЛКА* (Гриша К., 6 л.)

Другие примеры использования простого графического знака на месте комбинированного, т.е. использование сочетаний букв, каждая из которых передает фонетическую единицу языка, вместо буквы, передающей две единицы:

*ЙЭЗДИЛИ* (ездили), *ЕОЖ* (ёж), *ЕОЛКА* (ёлка), *ЁОЛКУ* (ёлку), *ЯА* (местоимение я).

3 случай. Использование ненормативного («оригинального») маркера мягкости согласных:

*НИ ЦАРАПЕЦА ТЕПЕРЕ* (не царапается теперь) (Гриша К., 6 л.);

*Я УЧУСЕ ФСАДУ НА5* (я учусь в саду на пять) (Гриша К., 6 л.).

В данном случае использована сложная графема – сочетание



буквы, обозначающей согласный звук, с буквой Е в функции маркера мягкости.

Другой вариант сложной графемы, когда мягкий знак (маркер мягкости согласной) предшествует букве, обозначающей согласную фонему: *ФЕВРАБЛЯ* (февраля), *БТИГАР* (тигр).

3 случай. Использование сложной графемы вместо сложно-комбинированного графемного комплекса:

*А ЗА НЫМИ ББЭЖТ ГРОБВИТЬИЛЬ. КАТОРОЙ. ЗДБЭ-ЛОЛ. МОНБЭКЭНА* (А за ними бежит грабитель, который сделал манекена) (Алеша Ш., 7 л.).

Пишущий ребенок использует букву, обозначающую гласную фонему, лишая ее дополнительной функции маркера мягкости, а в этом качестве применяет мягкий знак. На этом примере мы видим, что двухвариантное правило обозначения мягкости согласных фонем, когда в позиции перед гласными мягкость согласных передают буквы И, Е, Я, Ё, Ю, а в позиции не перед гласными – мягкий знак, преобразовано в одновариантное: мягкость согласных передается одним способом вне зависимости от фонетической позиции согласной фонемы.

Как вариант следует рассматривать использование буквы Е в функции маркера мягкости:

*И ПУСЕА РОДЕЛА КАТЕАТ* (и Пуся /кошка/ родила котят) (Гриша К., 6 л.).

Для взрослого носителя языка, который отражает на письме более крупную единицу языка – слово или морфему, все типы графем являются «прозрачными» элементами крупной единицы.

Рассматривая ненормативные написания одного ребенка, мы имеем возможность проследить системные связи элементов письма. Можно сказать, что мы имеем дело с особыми системами, детскими протосистемами графического кодирования звучащей речи. Фактически мы имеем дело с детскими протосистемами письма, отличающимися от нормативной системы следующими параметрами:

- меньшим набором элементов (например, когда простая графема заменяет все остальные графемы);
- меньшей дифференциацией правил функционирования элементов системы,
- меньшей линейной протяженностью оперативной единицы

письма (простая графема вместо сложной, набор простых графем вместо единообразно переданных значимых единиц).

Особенности детского письма дают возможность проследить активность ребенка, некоторую самостоятельность в освоении письменного кода. Эта активность подталкивается изменяющейся системой мотивов, безусловно, имеется зависимость от уровня развития метаязыковых способностей ребенка и от того, в какой мере и в каком виде ребенку доступен письменный инпут.

### ЛИТЕРАТУРА

*Иванова В. Ф.* Современный русский язык: Графика и орфография. – М.: Просвещение, 1966.

Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – С. 393.

©*Кузьмина Т.В., 2015*

**М.Л. Кусова**

*(Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия)*

### О ЗНАЧЕНИИ СЛОВА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

**Аннотация:** В статье описывается процесс определения значения слова ребенком дошкольного возраста. Выявляются способы, используемые детьми различных возрастных групп при определении значения слова, описываются причины, побуждающие ребенка к определению значения слова. Выявляется динамика в процессе семантизации лексической единицы в речи ребенка.

**Ключевые слова:** слово, детская речь, определение значения слова, способы толкования значения слова в детской речи, семантизация слова.

Речевое развитие ребенка отличается множеством специфических признаков, проявляющихся на фонетическом уровне

(особенности воспроизведения детьми звукового облика слова), морфемном (детское словотворчество), лексическом (особенности освоения детьми лексикона), синтаксическом (особенности овладения детьми связной речью). Различные стороны речевого развития ребенка привлекают внимание многих исследователей (А.Г. Арушанова, М.Ф. Фомичева, О.С. Ушакова и др.), при этом центральной единицей в исследованиях является слово: ученые описывают, как ребенок осваивает формы слова, звуковой облик слова, словарное богатство родного языка и т.д. Поэтому, конкретизируя специфические признаки речевого развития ребенка, остановимся на процессе овладения ребенком словом с целью определить, как ребенок осваивает слово как единицу языка и речи, как ребенок осваивает значение слова, когда ребенок обращается к толкованию значения слова, что отличает словарные дефиниции в детской речи. Полагаем, анализ ситуаций, когда ребенок обращается к значению слова, позволит расширить представления о языковой рефлексии ребенка, о том, с чем связано обращение ребенка к значению слова, в каких ситуациях значение слова становится для ребенка особенно актуальным. С.Н. Цейтлин пишет о речевом развитии ребенка как процессе овладения языком, подчеркивая динамический характер этого процесса [об этом подробнее Цейтлин 2009]. Полагаем, что определенная динамика наблюдается и рефлексии ребенка на слово, в толковании ребенком значения слова.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению с взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: «Какое слово ты сказал/сказала?», очевидно, поддерживаемые реакцией взрослых на этикетные формулы в детской речи: «Какое слово нужно сказать?», «Какое слово ты забыл сказать?». Ребенок начинает обращаться к определению значения слова, используя наглядность как наиболее доступный для него способ: «Туго» (произносит данное слово, одновременно демонстрируя, что не может сломать палку, что не может отвязать веревочку у машины (2.4); здесь и далее использованы материалы автора). Ребенок третьего года жизни нередко словоупотребление сопровождает мимикой и жестами, даже если в использовании этих жестов, мимических движений нет необходимости: *Катя плачет* (делает пла-

чушее лицо – 2.6), *Мама далеко* (вытягивает руку вперед в неопределенном направлении – 2.8). Очевидно, таким образом ребенок «помогает» взрослому понять значение слова, обращает внимание взрослого на слово и его значение. Р.М. Фрумкина, говоря об овладении языком «проблемными детьми», отмечает необходимость использования искусственной системы, замещающей язык, как знаковой поддержки развития мышления [Фрумкина 2007: 162]. Возможно, и ребенок, чье речевое развитие условно определяется как «норма», на определенном этапе также обращается к дополнительной знаковой системе, поддерживающей язык.

Однозначно определить причины обращения ребенка данного возраста к толкованию значения слова трудно: к определению значения слова ребенок обращается выборочно; установить закономерности, определяющие этот выбор, также не представляется возможным, поэтому высказываем предположение, что причина связана с потребностью ребенка в правильном понимании его речи взрослым. *Пусто* – показывает на пустое ведерко; *сильный* – сгибает руку, демонстрируя мышцы; *высоко* – приподнимается на цыпочки и тянет руки вверх.

Опора на наглядность при определении значения слова сохраняется и у ребенка четвертого года жизни: «Папа грустный» (делает сердитое лицо, комментируя ситуацию, когда взрослые высказали неодобрение поведением ребенка; заметим, что значения слов «грустный», «сердитый» ребенок не разграничивает (3.5). В речи детей также наблюдается «сопряжение» словоупотребления и жестов и мимики, а также обусловленность значения слова ситуацией, наглядностью: *Я такой заваленный* (пришел, увешанный игрушками – 3.5), но чаще ребенок обращается к толкованию посредством высказывания. Обращение к толкованию при определении значения слова последовательно наблюдается на фоне детских словообразовательных инноваций: *Это поднимальник. Он поднимает* (ребенок комментирует значение инновации «поднимальник», доказывая взрослому, почему эту лексическую единицу он предпочел слову «домкрат», предложенному взрослым) (3.8); *Где тушат горящие машины, знаешь, как называется? Тушилка машин* (4.0); *Вампир, это который кровь пьет* (4,0). Комментируя подобные факты дет-

ского словотворчества и словоупотребления, Т.А. Гридина подчеркивает, что они компенсируют «когнитивный и языковой дефицит» (неполноту знаний о значениях готовых слов и недостаток лексических средств, необходимых ребенку для удовлетворения собственных коммуникативных и номинативных потребностей) [Гридина 2013: 63]. Также Т.А. Гридина отмечает, что «рефлексия над мотивированностью наименования – свидетельство активного отношения ребенка к постигаемой языковой “реальности” и одна из ведущих стратегий усвоения связи между формой и значением в онтогенезе...» [Гридина 2012: 44]. С.Н. Цейтлин определяет механизм подобных явлений: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» [Цейтлин 2000: 193]. Ребенок использует толкование значения слова и тогда, когда само слово им еще не освоено: «Та, которую зажигают» – о зажигалке (3.5), т.е. толкование значения слова становится для ребенка средством побуждения взрослого к использованию необходимой ребенку лексической единицы (подробнее [Кусова 2014]).

У ребенка среднего дошкольного возраста толкование значения слова приобретает произвольный характер: ребенок определяет слово в ответ на вопрос взрослого: «Что это такое? Что это значит?». То, какие именно лексические единицы толкует ребенок, зависит от конкретной ситуации, от внимания взрослого к речи ребенка. На вопрос взрослого о том, что такое *лава* (сопровождая игровые действия, малыш рассказывает, что *машина провалилась в лаву*), ребенок отвечает: «Это красная, кипящая вода под землей. Она горячая» (4.7); о том, кто такие *чуваки*, говорит: «Мои друзья. И мой папа тоже чувак». По-прежнему к толкованию ребенок обращается тогда, когда в его лексиконе отсутствует единица для называния явления: «А когда деда будет клетку делать, где корова живет?» (ранее разговаривали с ним о корове, о том, что она живет в хлеву – 4.6); когда использует инновации: «Это вещи, которые собранные и путанные» (отвечает на вопрос: «Что такое маляка?» – 4.3). Определенная произвольность в обращении ребенка к толкованию значения слова видится и в том, что ребенок нередко определяет новые для него слова, обращая внимание взрослого и свое внимание на

процесс вербализации нового явления и на значение нового слова: «Смотри, мельница двухэтажная» (показывает на мельницу – 4.2); «Я что, буду полуразноцветный ходить?» – показывает на себя: надел верх от одной пижамы, низ – от другой (4.3); «Баба, что такое зорко? Это птица такая?» (4.6).

Заметим, что и в данном возрасте при определении значения слова ребенок нередко обращается к наглядности, одновременно используя и показ явления, обозначаемого словом, и определение значения слова. Поэтому в детской речи трудно разграничить определение явления и определение слова, что обусловлено связью познавательной деятельности ребенка и его речевого развития: «Баба-Яга, я знаю, та, которая на швабре летает» (4.1). Очевидно, что обращение к толкованию значения слова у ребенка пятого года жизни связано с потребностью в точном словоупотреблении, поэтому ребенок либо исправляет взрослому, причем «исправление» распространяется даже на литературные тексты: «Шалтай-Болтай шархнулся во сне» (хорошо знает, что в авторском тексте использован глагол «свалился» – 4.7), либо задает уточняющие вопросы: «Это как «волноваться?»» (в ответ на замечание, что папа волнуется – 4.8), комментирует ситуацию: «Я не понял»; «Что такое бор? Я не понял» (4.6).

Обозначенные тенденции сохраняются и в речи детей старшего дошкольного возраста. Ребенок определяет значение слова по просьбе взрослого: «Гонки, это где машины соревнуются, обгоняют друг друга» (отвечает на уточняющий вопрос взрослого – 6.4), толкует слово в ситуации, когда не владеет лексической единицей: «А что такое «обильно»? Обильно – это когда много?» (6.4); «А накануне – это как? Вчера?» (6.6). Иногда определение значения слова, приведенное ребенком, помогает самому ребенку вспомнить лексическую единицу: «Я забыл, как этот называется, который в лесу вылезает. А, леший! Леший!» (6.4). Если лексической единицы нет в лексиконе ребенка, он использует вопрос, обращенный к взрослому, чтобы определить значение этого слова или фразеологической единицы: *А что такое соха* (во время чтения сказки, где упоминается данное орудие)? (6.7); *А что это значит «замерз до костей»?* (6.7); *А что такое МЧС?* (6.4).

Толкования в речи ребенка приближаются к классическим

определениям: «Роман – это вдохновение»; «Каньон – это яма такая глубокая» (6.4). При этом наряду с определением значения слова ребенок может обращаться к ситуации, иллюстрирующей это значение: «Гипотеза – это предположение» (рассказывает, что происходит с динозаврами во время нападения на них – 6.8). Безусловно, далеко не все определения значения слова, предлагаемые ребенком, верны. Более значимо, что ребенок владеет самым способом семантизации лексических единиц, что позволит ему в дальнейшем опираться на дефиниции при освоении значения новых слов.

В речи детей старшего дошкольного возраста сохраняются словотворческие инновации (подробнее описание типов инноваций в детской речи см.: [Гридина 2012]). Словотворческие инновации в речи старших дошкольников встречаются реже, чем в речи детей среднего дошкольного возраста, но случаи их употребления нельзя назвать единичными: *Всю дорогу разбарахлили* (разъездили, сломали) (6.8); *Коля в школе ростом как институтчик будет* (как студент) (6.9). Более того, в этом возрасте дети осознанно «играют словом», создавая производные лексические единицы, отсутствующие в языке: Знаешь, у нас в садике есть свои секретные слова: *крюкус* (крюк), *верёвкус* (верёвка), *блокнотус* (блокнот) (6.8). Заметим, что, несмотря на наличие инноваций в речи ребенка старшего дошкольного возраста, ребенок практически не определяет их значение: «У меня самолет-перевозитель» (6.5). При этом ребенок последовательно обращается к взрослому, чтобы уточнить свои представления о слове и его значении, используя те же конструкции, что в среднем дошкольном возрасте: «Я не понял», «Я забыл, как это называется».

Говоря о том, когда ребенок старшего дошкольного возраста обращается к толкованию значения слова, необходимо подчеркнуть, что в отличие от детей предшествующих возрастных групп ребенок старшего дошкольного возраста может обращаться к определению значения слова вне ситуации, связанной со словопотреблением, по прошествии времени: «Что такое саботаж?» (когда взрослый пытается уточнить, где он слышал это слово, ребенок комментирует, что слышал слово при просмотре мультфильма несколько дней назад – 6.3).

На основании проанализированного материала можно заключить, что к определению значения слова ребенок обращается с третьего года жизни и использует толкование значения слова в процессе овладения его семантикой на протяжении всего дошкольного возраста, рефлектируя таким образом в процессе овладения языком и речью. Объектами толкования обычно выступают собственные инновации ребенка, новые для ребенка слова, лексемы, которые, с точки зрения ребенка, не совсем точно использованы взрослым. Словообразовательные инновации толкует ребенок младшего и среднего дошкольного возраста, ребенок старшего дошкольного возраста использует подобные лексические единицы, но уже не обращается к их толкованию. Способы толкования, которые использует ребенок, – опора на наглядность, развернутые определения, толкования, основывающиеся на словообразовательных связях слов. У детей разного возраста доминируют разные способы определения значения слова. Наглядность значима при определении значения слова детьми младшего и среднего дошкольного возраста, для детей старшего дошкольного возраста значима дефиниция.

Различна временная связь словоупотребления и толкования значения слова. Толкование значения слова у детей младшего и среднего дошкольного возраста наблюдается непосредственно в ситуации словоупотребления, у детей старшего дошкольного возраста толкование значения слова может быть отсрочено.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Гридина Т.А.* Объяснительный словарь детских инноваций. – Екатеринбург, 2012.

*Гридина Т.А.* Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М.: Флинта: Наука, 2013.

*Кусова М. Л.* Слово в детской речи как объект рефлексии ребенка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – №8. – С. 68-77.

*Фрумкина Р.М.* Психоллингвистика. – М., 2007.

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

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

©*Кусова М.Л., 2015*



**А.А. Мурашов**

(ГрГУ им. Янки Купалы, Республика Беларусь, Гродно)

## **ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА САМОСОЗНАЮЩЕГО «Я» РЕБЕНКА**

**Аннотация:** Статья рассказывает о специфике детского мировосприятия как переходе от творческого мироосмысления к «дизайнерскому», при котором меняется «концепция мира» ребенка: он часто страдает от невозможности оказаться понятым, так как его круг представлений отличается от взрослого.

**Ключевые слова:** язык, семиосистема, самосознающее «я», эгоцентрическая речь, индивидуальный смысловой контекст.

Мир для ребенка, только научившегося говорить и уже освоившего знаковую систему, которой оперирует речь, нередко сублимируется самим языком, этот мир воплощающим. При осмыслении взаимоотношений человека и языка – на этапе эгоцентрического языкового мышления (по Ж. Пиаже, примерно до 8 лет), в ходе становления самосознающего «я», у ребенка возникают сближения, аналогии, контаминации явлений действительности и языкового поведения. И потом эти сближения самим повзрослевшим – подростком, юношей, вполне взрослым и социализированным человеком – рассматриваются как необычные и удивительные. Между тем, отражая становление самосознающего «я», они имеют вполне конкретное разъяснение в тех ситуациях взаимодействия с людьми, в которых обнаруживается переход от языка в качестве *системы образов*, остающихся внутри «я», к языку в качестве *знаковой системы*.

Примем за исходные ряд положений, которые будем иметь в виду «по умолчанию», говоря о «языковой картине мира» ребенка, отражающей, а потом и преодолевающей то, что ему было подсказано эгоцентрическим мышлением.

Во-первых, язык – это возможность общения, чего ребёнок не осознавал на этапе первичного ознакомления с языком как самодостаточным феноменом. Теперь, с развитием языковой (речевой) личности, язык оборачивается к ребенку своей коммуникативной стороной – теми речевыми сигналами, которые

он слышит, усваивает, объединяет, пытается толковать – с той или иной степенью эквивалентности и достоверности. Номинативная составляющая языка – это раннее осознание ребенком мира в языке и через язык. Познание мира и языка на речевом этапе идет параллельно – и, как мир в это время, – «для-меня-мир», имеющий центростремительный характер, так и язык во многом оказывается «для-меня-языком», отражающим ту же специфическую и абсолютно естественную координатную систему. Важно, что именно отражающим. Слово для ребенка сначала выступает *воплощением* самого предмета и явления, а не *обозначением*, познание чего (т.е. осознание различия между предметной сущностью и семиотическим явлением) приходит не сразу и, придя, производит революцию в «языковой картине мира». Язык в восприятии ребенка словно балансирует между внешним миром, где он является семиосистемой, означивая явления, не имеющие сходства с ними, и миром «я», в котором язык – зафиксированная сущность этих явлений, заключающая в словах сами эти предметы, то, как они отразились и запечатлелись во внутреннем мире ребенка. В. Гумбольдт писал: «Язык – это мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [Гумбольдт 1984: 304]. Связывая эти миры для взрослого, язык абсолютно сплавляет, интегрирует их для ребенка, для которого внешнее воспринимается как часть «я».

Во-вторых, ограниченность наличного опыта и тезауруса, требующих интенсивного мироосмысления, приводит к специфической я-концепции ребенка, в которой «я» не просто доминирует, но включает «не-я», дающее информацию и вместе с тем остающееся некоей иллюстрацией к тому, что происходит с «я». Чуждый возможности панорамно рассматривать происходящее, вставать на разные точки зрения, ребенок делает «я» не только центром, но и сущностью мира, с позиций которой он этот мир рассматривает. Как с долей метафоризации пишет исследователь, «смоделированный ребенком шутовской «другой» - не самостоятельная личность, а откровенный реквизит персонального детского мира, что, пожалуй, прекрасно понимает сам младенец, хотя взрослый часто не понимает» [Бибихин 1998: 204]. Такая специфика мира ребенка порождает и специфику его речи, его языка, откликающегося на внешние явления под опре-

деленным углом зрения.

В-третьих, детская речь – система откликов на объективную реальность, формирующих мировидение и фиксирующих её в системе индивидуальных кодов. За каждым неожиданным, нестандартным фактом отношения ребенка к языку и речи (и на этапе восприятия, и на этапе говорения) взор психолога и психолингвиста распознает присущие ребенку особенности познания мира и себя в нем. И если, по мнению Б. Кроче, язык – неограниченное языковое творчество, то язык ребенка – это ещё и созидательное, креативное отношение к языку. Вместе с тем это творчество ограничено и менее всего осмысливается в этой функции самим ребенком: не будучи в состоянии адекватно оценить соотношение мира и «я», он вынужден ограничивать свои креативные интенции, познавая факты реальности, от него не зависящие. Приходят в противоречия детская креативность и необходимая константность, отношение к другому как чисто внешнему и помещение его в качестве образа внутрь я-концепции. Ребенок занят поиском закономерностей, классифицирующих и объединяющих явления мира в языке. «В этом искании закономерностей – основа культуры, залог прогресса человеческой мысли» [Чуковский 1962: 106]. Можно утверждать, что формирование самосознающего «я» ребенка имеет главным фактором становление системы откликов на явления внешнего мира, которая отражает развитие основных личностных характеристик человека.

Речь ребенка отражает специфику и характер его мировидения, поэтому особенности ее – это особенности мира, видимого ребенком, долго пытающимся найти ответ на вопрос: он – часть мира, или же мир – часть его самого? В первом случае он следует услышанному, копирует, повторяет, проявляет константность. Во втором – сопротивляется, возражает, изобретает новые аналогии и резистентные формы ответа исходя из солипсизма и эгоцентризма мировосприятия. Можно сказать, что на этапе артикуляционной освоенности речи, когда осмыслиются уже не речевые схемы, а их связанность с индивидуальным «я», язык для ребенка – фактор мировидения. «В языке, как таковом, заложено объяснение бытия... В слове, как таковом, бьется ритмический пульс вопросов и ответов, выхождений из себя и воз-

вращений в себя, общения мысли и углубления в себя» [Флоренский 1990: 2, 150].

В-четвертых, становление детской речи и детского мировидения обнаруживает информационные пласты, обращение к которым позволяет объяснить важнейшие явления психолингвистики, человеческой и языковой эволюции. Так, я-концепцией ребенка в развернутом виде предъясняется «невыразимое» – информационная дистанция между мыслью и знаком, явлением и словом.

Механизм возникновения подсознательных ассоциаций и перцептивных контаминаций, зафиксированный в слове, становится понятнее, если обратиться к речевому (языковому) мышлению детской эгоцентрической личности. Переход в сознании ребенка от понимания слова как сущности к пониманию его означивающей (символизирующей) функции – личностный порог, пересечение которого свидетельствует не только об эволюции детского мировидения, но и о *становлении личности* как таковой: «Можно сказать, что развитие человеческой личности достигается главным образом благодаря символизации. Дело в том, что только процесс символизации дает возможность оперировать с такими комбинациями внешних впечатлений и их взаимоотношений, которые далеко удаляются от окружающей действительности» [Бибихин 1998: 331]. Теряя в ходе символизации отношение к слову как к сущности, ребенок приобретает возможность понимать то, что закладывает в слово другие, возможность видеть других, наделять их субъектностью, прокладывает свою тропу к социализации.

Наконец, речь, «язык» ребенка – по признанию лингвистов, – *языковая эволюция в миниатюре*, и потому на основании индивидуального опыта освоения языка ребенком раскрывается возможность изучать историю языка в целом. Психология ребенка, соизмеримая с элементами психологии предыдущих этапов человеческой цивилизации, дает богатый материал для психолингвиста и историка языка. Учитывая, что большинство психологических ассоциаций (речевая – только одна из них), взаимосвязей, контаминаций также закладывается в раннем возрасте, – их исследование, чьим эксплицитным объектом выступает речь ребенка, позволяет толковать разные явления психологии, кото-

рые необходимо преодолеть. К их числу относятся фобии, сублимации, депривации, основанные на тех же, на первый взгляд, случайных сближениях и аналогиях, которые оказывают существенное влияние на развитие человека. И если, вновь следуя мысли П.А. Флоренского, слово – своего рода амфибия, способная связывать мир внешний с миром внутренним, – психические процессы в человеке экстериоризирует, делает понятными, именно слово, объединяя их с наличной действительностью. А те модели ошибочного реагирования на внешние послылы, которые содержатся в речи детей, – это и векторы, позволяющие в этих направлениях исследовать и координировать развитие психики человека.

Язык ребенка – первое самостоятельно создаваемое им произведение, и попытка постичь конвенциональные законы – путь от уникальности художественного к стандартам дизайнерского видения мира, вне которых, однако, невозможна коммуникация. Слово как уникальное произведение порождает неповторимые детские контексты и коннотации, но осознание необходимости реализовать коммуникативную функцию языка, смотреть на него не как на произведение, а как на средство взаимодействия, – для ребенка понимание сущности, а одновременно – необходимость преодолеть в себе художника. Такое преодоление означает, что слово как средство исключительно самопознания и самовыражения становится средством общаться и понимать другого.

Оперируя как рациональными, так и ассоциативными представлениями о себе и мире, ребенок в равной степени обращается в своем развитии и к социальным, и к психологическим импульсам.

Будущий архитектор в «Иронии судьбы» разглядел прежде всего интересную планировку квартиры (он не знал тогда, что будет архитектором). А будущий машинист несколько раз смотрел «Джентльменов удачи» с единственной целью – увидеть электричку, которая мчится под мостом (как выяснилось, самые интересные, с точки зрения большинства взрослых, кадры фильмов оба сразу забыли). Это внутреннее осознание себя в профессии, то есть модель социальная, – или к такому элективному восприятию имеют отношение предпосылки психологические? Ни один, ни другой подросток не имели архитекторов или

машинистов в семье и среди родственников. Но первый, как выяснилось, в новом доме подруги испытал первое детское влечение, а второй в раннем возрасте (об этом пойдет речь) услышал, глядя на подходящую электричку, на которой мать возвращалась с работы: «Вот твоя мама!». Был некий первичный импульс, заключивший *интеграционное объединение* предмета и эмоционального состояния, с этим предметом теперь ассоциирующегося. В таком объединении можно видеть причину многих отношений – предпочтений и отвержений, – истоки которых обычно приписывают чисто рациональным, социальным факторам, меж тем как настоящие ассоциации – двигатель большинства отношений в мире – можно увидеть именно в психической сфере. Её модель в отношении к языку составила фактор становления «картины мира» ребенка и предмет настоящей работы.

«Что легенды нам о боге?» – так начинается в фильме «Бронзовая птица» песня Б. Окуджавы – В. Пожлакова; но там неясно звучит вторая строчка, в которой для большинства слушателей понятно только завершающее «мы с тобой». Что перед этим? «Если боги – мы с тобой!» – уверенно сообщает 12-летняя девочка. Другая, ее ровесница, услышала иное: «Не святые мы с тобой». Обе они были пионерками отряда, познакомившимися в летнем лагере. Но первая воспитывалась в атеистической, вторая – в верующей семье; семейное воспитание и помогло им «услышать» то, что слышать каждая из них могла. Строчка же эта – «Не слепые мы с тобой» – в оригинальном виде имеет нейтральный смысл.

Опыт, приобретаемый ребенком, оказывается неперменным контекстом всего мировосприятия, и *апперцептивное* знакомого или психологически приемлемого становится важным фактором собственного миропостижения. Включается и фактор *антиципации*, благодаря которому ребенок домысливает, достраивает в отношении вещей и явлений то, что ему неизвестно. Говоря о том, что, по сути, юношей создав «Гёца фон Берлихингена», Гете впоследствии удивлялся тому, насколько точно было изображенное, исследователь замечает: «Ничего подобного он не переживал, не видел, следовательно, обладал знаниями о разнообразных человеческих судьбах по антиципации» [Арнаутов 1970: 157]. Сходная с показанной ситуация, когда фрагмент зву-

чащего музыкального произведения неясен: «Продает (?) спелые бананы». «Мулатка» – так в тексте, но 7-летней слушательнице непонятно слово, к тому же прозвучавшее в записи невнятно. Она «антиципирует», обращаясь к имеющемуся опыту: «Юнатка». А кто это, ей уже в том возрасте было известно. Нечетко произнесенное и неизвестное ребенку имя «Нельсон» становится «Мэйсоном», героем «Санта-Барбары» – одного из первых «мыльных» сериалов, который смотрела семья.

Ребенок ищет аналогии, находя частую примитивные и не относящиеся к сущности слова. Девочка трех лет, впервые услышав название «Фили», сразу приводит близкий оним: «Филипп Киркоров», – эта модель действует и в тех случаях, когда момент сближения слов кажется трудноуловимым и закупоренным в информационных фреймах подсознательной сферы. Тем, что извлечено из тесного эмпирического круга, ребенок «латает» лакуны в восприятии действительности, пытаясь найти аналогии, которые взрослым кажутся малосущественными.

Известны случаи, когда детские антиципации оказываются прозрениями, восстанавливающими языковую гармонию и принципы там, где они нарушаются взрослыми. Так, нередко малыши вместо «Илья-Муромец» говорят «Илья-Муровец». Такая дистантная диссимиляция случайна или естественна? Из исторических книг можно узнать, что Илья для средневековых авторов был Муравленником, Муровлянином, и даже... Муровцем. Узнаем и о том, что Илья мог быть рядом из Моровийска (на территории нынешней Брянской области), а в былинах есть вариант – «Моров». Иначе говоря, и законы языка, не зная их теоретически, дети вполне могут «ощущать», меняя то, что во взрослом словоупотреблении этим законам не соответствует. «Ребенок не виноват, – пишет К.И. Чуковский, – что в грамматике не соблюдается строгая логика. Если бы наши слова были созданы по какому-нибудь одному принципу, детские речения не казались бы нам такими забавными, они нередко «вернее» грамматики и «поправляют» ее» [Чуковский 1962: 18]. Ощущая некие логические и лингвистические модели, превращающие тормоз в «тормозило» (как *шило*, *молотило*), а почтальона – в «почтаника» (ср.: *пожарник*, *сапожник*), ребенок оперирует известными ему закономерностями, как видит он и необходимость

дистантной диссимилиации в «Муровце», по сути, воскрешая некогда существовавшую, но основательно забытую форму.

Ребенок и язык, их взаимоотношения в процессе формирования самосознающего «я» человека, – предмет исторического, психолингвистического и коммуникативно-прагматического осмысления. В этих взаимоотношениях – истоки языка, человека как языковой (речевой) личности и специфика становления «языковой картины мира» у человека. Создает ли ребенок новые слова, интерпретирует ли имеющиеся, пытаясь приспособить их к координатам собственного мировидения, – эти процессы, раскрывая сущность детского эгоцентрического мышления, позволяют обратиться к механизмам и моделям, которым подчинены вся личность и всё мышление человека в целом.

Ребёнок не только комментирует увиденное или ощущаемое: он говорит о предметах и явлениях того эмпирического круга, который стал ему доступен, но говорит – в неперенном отношении к самому себе и в неперенном личностном контексте, в той или иной степени отражающемся в сказанном. «По функции, – пишет Л.С. Выготский, комментируя учение Пиаже, эгоцентрическая речь... не может быть ничем иным, как простым аккомпанементом, сопровождающим основную мелодию детской деятельности и ничего не меняющим в самой этой мелодии» [Выготский 1996: 319]. Выготский согласен, что такая речь – «выражение эгоцентризма детской мысли»; соотношение мышления и речи ребёнка в процессе становления его самосознающего «я» – также предмет настоящей работы.

Но понимание «эгоцентрической речи» здесь касается не комментариев или «аккомпанемента», а того удивительного этапа в развитии детского языкового мышления, когда язык как сущность, заключающая в себе «слепки» явлений и представлений и воплощающая их, что характерно для раннего мышления ребёнка, уступает место пониманию языка как семиосистемы. Её знаки если и могут «воплощать» явления, то – лишь в индивидуальном восприятии ребёнка, пытавшегося «передать» всю информацию об этих явлениях в дискретных знаках языка, но к удивлению обнаружившего, что такой возможности он не имеет, и язык – не для этого.

Самосознающее «я», активно формирующееся на этом этапе,



обращено к слову – и как части «я», его выражающей, и как части объективного мира, к «я» обращённого в языке. Слово становится главным носителем взаимосвязи ребёнка с окружающим миром; от того, как оно воспринимается и какими резервами обладает, зависит «картина мира» в индивидуальном восприятии ребёнка. Носителем этой «картины» оказывается язык, сложные отношения с которым становятся важнейшим объектом анализа.

Не покушаясь на термин Пиаже, мы говорим об эгоцентризме применительно скорее не к речи, а к её истокам и интерпретациям в речемыслительной деятельности ребёнка. Поскольку же в своих аналитических комментариях мы отходим от круга представлений, связанных с собственно «эгоцентрической» речью, – здесь говорится о выделяющейся из неё речи *моноцентрической*, различные определения и характеристики которой даются при разговоре о разных этапах и формах её актуализации. Моноцентрическая речь возникает внутри эгоцентрического ментального круга, но в гораздо большей степени содержит попытку видеть не только мир внутри «я», но и объективированный мир – настолько, насколько такая объективация может быть присуща ребёнку, определяющему границы освоенного им мира.

Реликты эго- и моноцентрической речи зачастую определяют мировосприятие человека на довольно значительном жизненном отрезке; в этих реликтах может заключаться объяснение речевых и общепсихических особенностей человека; в них же – объяснение способностей, которые нередко возносят человека над окружающими в интеллектуальном развитии.

Повторимся: для ребенка данный период развития, когда слово из целостной картины становится унифицирующим знаком, – переход от мышления по модели «художника» (и соответствующего отношения к слову как образу, заключающему множество мыслей, картин и ассоциаций) к модели «дизайнера», создающего или пересоздающего слово по единому лекалу, кем-то принятому и неизменному. И если ребенок, видящий в слове произведение, относительно свободно может с этим произведением оперировать, то, превращаясь в копииста, относящегося к слову в его прагматическом осмыслении, он уже ничего в его

внешнем облике не изменяет. Эта грань, между уникальным произведением, воплощающим мировидение, и унифицирующим знаком, лишь указывающим на явление реальности, – важнейший этап в формировании личности человека, в его осмыслении мира и своей роли в нем.

## ЛИТЕРАТУРА

*Арnaudов М.* Психология литературного творчества. – М.: Прогресс, 1970.

*Бибихин В.В.* Общение без индивида // Загадка человеческого понимания. – М.: Политиздат, 1991.

*Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.

*Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.

*Флоренский П.А.* Мысль и язык // Сочинения. – Т.2. – М.: Правда, 1990.

*Чуковский К.И.* От двух до пяти. – М.: ГИДЛ, 1962.

©*Мурашов А.А., 2015*

**О.Б. Сизова**

*(ИЛИ РАН, Санкт-Петербург, Россия)*

## ЖЕСТОВАЯ И РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ<sup>15</sup>

**Аннотация:** В исследовании анализируются стратегии коммуникации детей с недоразвитием речи с точки зрения теории М.Томазелло об этапах становления человеческой коммуникации в фило- и онтогенезе. Обосновывается связь между механизмом речевого дизонтогенеза и выбором жестовых и речевых коммуникативных средств, выявляются причины предпочтения указательных или изобразительных жестов и взаимовлияния способности к целенаправленной регулинровке вокализаций и

---

<sup>15</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта 14-18-03668 Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка

становлению жестовой и речевой коммуникации.

**Ключевые слова:** жестовая коммуникация, недоразвитие речи, онтогенез речи, грамматика просьбы и информирования.

Современные исследования филогенеза языка приводят убедительные доказательства в пользу утверждения, что человеческий язык возник изначально в жестовой модальности. М. Томазелло, сопоставляя данные о жестовой коммуникации обезьян и о ранних этапах становления общения у детей, пришел к выводу, что человеческая коммуникация в начале своего становления в филогенезе была жестовой, сопровождающейся произвольными вокализациями, и лишь позже стала осуществляться посредством артикулируемой речи.

Изучив коммуникацию высших приматов, М. Томазелло [Томазелло 1999] пришел к выводу, что обезьяны способны только транслировать сородичам свои просьбы, скорее даже требования. Вокализации высших приматов рефлекторны и отражают только их эмоциональное состояние; они не могут произвольно регулировать, видоизменять свои вокализации. При этом приматы способны использовать разнообразные жесты, видоизменяя их и обучаясь им в процессе развития. Эти жесты делятся на 2 группы: жесты привлечения внимания: например, обезьяна с шумом кидает что-то на землю, чтобы сородич обратил внимание на нечто, необходимое первой обезьяне. Также существуют интенциональные жесты, сообщающие о намерениях. Эти жесты представляют собой неоконченные действия: обезьяна взмахивает рукой, как бы начиная бросок – это приглашение к игре. Интенциональным жестам детеныши обезьян обучаются, обнаруживая, что действие можно и не закончить, но уже получить желаемый эффект. Разумеется, обезьяны не изобретают в естественных условиях новые жесты: ритуализируется, превращается в жест именно то, что является типичной операцией в рамках стандартных взаимодействий.

Коммуникация в человеческом обществе появилась и формировалась на основе совместной деятельности, сотрудничества, что является видоспецифической особенностью человека. По мере развития коммуникации у древних людей, мнению М. Томазелло, «... жесты привлечения внимания, характерные для че-

ловекообразных обезьян, преобразовались в указательные жесты, характерные для людей» [Томазелло 1999: 204]. Изобразительные жесты, пантомимически изображающие характерные движения или строение тела объекта сообщения, возникли на основе интенциональных движений. И тот, и другой вид жестов активно используется детьми старше 12 месяцев, но по мере развития артикулируемой речи изобразительные жесты замещаются словами, а указательные жесты сохраняются в своей изначальной функции. Подобные преобразования жесты претерпели и в филогенезе: «речевые конвенции, которые люди когда-то впервые начали использовать для общения, пришли на смену не указательным жестам, а пантомиме» [Томазелло 1999: 138].

В данном исследовании предпринята попытка выяснить, к каким стратегиям коммуникации прибегают дети, у которых недоразвитыми оказываются такие предпосылки развития речевой коммуникации, как нарушение формирования социального взаимодействия (нарушения аутистического спектра) и трудности формирования артикулируемой речи (моторная алалия различных видов). Анализируются результаты продолжавшихся в течение года лонгитюдных наблюдений за развитием коммуникации у трех детей в возрасте от 3-3,5 лет. Причиной нарушения речевого развития у Лизы были нарушения аутистического спектра, у Васи и Миши – моторная алалия по афферентному (у Васи) и эфферентному (у Миши) типу [Белова-Давид 1969]. Перейдем к анализу материала.

К 3,5 годам Миша продуцировал только вокализации, любая попытка целенаправленного подражания блокировалась включением рефлексов орального автоматизма. В результате коррекционной работы удалось сформировать произношение А, затем У, формированию новых артикуляционных установок препятствовали персеверации. Однако с возникновением целенаправленного артикулирования у Миши появился и указательный жест, который использовался типичным образом: мальчик вокализацией привлекал внимание взрослого, а затем пальцем указывал направление, куда должен был посмотреть собеседник. Далее Миша ожидал комментария со стороны взрослого: например, указательным жестом мальчик привлекал внимание к своим машинкам, взрослый должен был оценить ситуацию: «Авария».

Миша показывал в сторону окна, взрослый комментировал: «Мусорка приехала». В этот же период Миша по необходимости овладел жестами согласия (однократный кивок) и отрицания (многократно мотает головой). Этими жестами он подтверждал или опровергал версию взрослого по поводу ситуации, к которой привлекал внимание Миша. Важно отметить, что все жесты Миша усвоил путем подражания, специально им не обучали.

Описанная структура взаимодействия с помощью вокализации и жестов может быть представлена в терминах структуры «топик-коммент»: вокализацией привлекается внимание к ситуации в целом, задается «топик», а указательным жестом выделяется новое, то, что должно быть сообщено, «коммент». В силу крайне ограниченных произносительных способностей Миша вынужден был прибегать к помощи взрослого для речевой реализации «коммента». При этом структура этих актов коммуникации вполне соответствует более высокому уровню развития грамматики, чем свойственная коммуникации обезьян грамматика просьбы. В общении Миши на этом этапе развития есть признаки грамматики информирования, свойственной только человеческому общению. Именно общение в человеческом социуме в рамках сотрудничества потребовало развития информирования как «непрямого обмена», выгодного не для индивидуума, а для целей совместной деятельности.

Последовательность жестов структуры «топик-коммент», подобная описанной здесь, используется, по данным М.Томазелло, глухими детьми – пользователями системы «домашних жестов» [Томазелло 1999]. Следовательно, индивидуальная история развития Миши проходила через этап жестового общения, характерного для развития человеческой коммуникации в филогенезе и воспроизводимого детьми при ограничениях в использовании звучащей речи по тем или иным причинам. Осваиваемые Мишей слова включались в освоенную коммуникативную структуру: вместо вокализации Миша в 4.4 начал использовать слово «мама» для привлечения внимания, причем, со свойственной ему склонностью к сверхгенерализациям, обращался так не только к маме, но и ко всем членам семьи. Интересно, что слово «мама» использовалось только в функции обращения.

В возрасте 3.10 зафиксировано своеобразное применение

указательного жеста. Взрослый спросил Мишу: «Кто на картинке – мальчик или девочка?». В ответ Миша показал обеими руками на себя: «это мальчик, как и я». Здесь важно отметить, что Миша всегда соглашается с утверждением взрослого о том, что на иллюстрации изображен Миша, спокойно воспринимает название словом «мама» изображений различных женщин, а не только мамы на фотографии. Представляется, что описанные факты суть проявление освоения сигнификативного значения слова, и в этом смысле показ на самого себя может быть истолкован как актуализация обобщенного значения «мальчик», обозначаемого конкретным объектом (собственно мальчиком Мишей). И если понимание того, что словом «мама» может быть обозначена любая мама, является однозначно положительным признаком сформированного обобщения, то ограничение целенаправленной коммуникации только жестовой модальностью приводит к взаимозамещениям: Миша относится к категории мальчиков, но и сам Миша оказывается означающим для этой категории. В любом случае, способность к обобщению значения уже свойственна Мише на этом этапе развития.

Также в возрасте 3.10 отмечены указательные жесты, разграничивающие объект и субъект действия. В процессе игры Миша показывает взрослому, с какими игрушками тому следует играть (на горку, по которой поедет машина); в другой ситуации Миша указывает на взрослого, давая понять, что взрослый, а не Миша поведет игрушечного человечка по лесенке. В 4 года жесты уже складываются в высказывание: он машет взрослому из окна, а затем показывает на того пальцем, что, вероятно, означает: «прощаюсь с тобой».

Важно отметить, что за все время наблюдений Миша использовал только общепринятые жесты, самостоятельно их не изобретал. Изобразительных жестов в коммуникации мальчика отмечено не было.

В коммуникации Васи жесты были неразрывно связаны с вокализациями, а позже – с осваиваемыми словами. При этом вновь приобретенные вокализации, слова и жесты легко расширяли область своей референции. Так, освоив на занятиях слово «иди» как команду к началу движения для игрушек, Вася в 3.2 вскоре применил это слово вместе с характерным взмахом ру-

кой, чтобы прогнать маму: значение слова и жеста ≈ «иди отсюда». В 3.6 вместе с пригласительным жестом самостоятельно озвучил слово \**иди* при драматизации сказки «Теремок», приглашая персонаж войти в домик: ≈ «иди сюда, войди».

Самостоятельно изобретенные (возможно, модифицированные при подражании в силу свойственной Васе неточности выбора артикуляции) вокализации также имеют более широкое значение, чем соответствующие конвенциональные единицы. Так, звукосочетание \**мба* (вероятно, от «б[А]льшой»), всегда сопровождаемое разведением рук в стороны, используется и в значении «большой» (Какое ведро? – Вася 3.6: \**мба*), и в значении «много» (Сколько сахара? – Вася 3.6: \**мба*). Звукосочетание \**мба* всегда окрашено интонацией нарочитого удивления и произносится низким голосом. Интересно, что антонимом для \**мба* был жест складывания пальцев двух рук вместе (≈ маленький объем), сопровождаемый неясной вокализацией, реализуемой тонким голосом. Позже к этому жесту присоединился более оформленный звукокомплекс \**тю-тю* (тонким голосом, =чуть-чуть)

Большой изобретательностью отличался Вася при обозначении любимых им инструментов: с 3.7 отмечены: \**и-и/ж-ж* + жест, имитирующий пиление (=пила, хочу пилить), \**т-т-т* + имитация ударов (=молоток, хочу стучать), \**др-р/гр-р* + демонстрация кулака с отогнутым большим и указательным пальцем (=дрель, хочу сверлить).

Как видно из описания, Вася широко использует изобразительные жесты, изобретает их самостоятельно, причем его собственные жесты всегда мотивированы: они отображают зрительно воспринимаемые характеристики изображаемого или процесс действия с предметом. В последнем случае интерпретируемость жеста обеспечивается теми же условиями, что и понимание интенционального жеста у обезьян: изображение, начало действия обозначает желательность этого действия, получения объекта, необходимого для его осуществления. Фактически, подобными жестами обозначается вся ситуация, поэтому их значения и трактуется двояко (пила, хочу пилить).

Коммуникация Васи на раннем этапе развития строится по законам грамматики просьбы, он разнообразно и гибко использует все доступные ему средства: слова, жесты, вокализации и

их комбинации – чтобы не только манипулировать поведением взрослого, но и быть активным участником целенаправленного взаимодействия.

Наряду со склонностью к расширению области референции используемого знака, для Васи характерным оказывается длительное преобладание денотативного значения слова над сигнификативным. Так, он активно сопротивляется попыткам назвать словом «мама» изображения женщин на картинках: в ответ показывает на фото мамы и с интонацией возражения произносит: \*мама! В ответ на предположение взрослого, что изображенный на картинке персонаж – это Вася, мальчик возражает: \*Не! Я! - и показывает на себя. В возрасте 3.8 вновь отмечена жесткая связь между именем и объектом: сложив вместе со взрослым слог ПУ из букв и услышав от собеседника: «Вася, это ПУ», мальчик возражает, взяв более знакомую букву У в руки: \*не! У-у! Возможно, в сознании Васи У – это имя конкретного объекта-буквы, и никаким преобразованиям оно не может быть подвергнуто.

Вероятно, в знаковой системе Васи соотношение между означающим и означаемым может быть описано следующим образом: обобщенное значение слова («мама» для любой мамы, а не только для моей) Васе недоступно, но имеется высокая прагматическая гибкость в использовании имеющихся коммуникативных единиц («иди» в качестве команды к началу движения /приглашения/ побуждения к прекращению контакта). Отметим, что функционирование зеркальных нейронов, обнаруженных в лобных долях, сохранных при афферентной моторной алалии (АМА), обеспечивает именно «прагматическую, допонятийную и доязыковую форму понимания» [Рицолатти 2012: 19], а задние отделы коры, с дисфункцией которых связан механизм АМА, обеспечивают формирование обобщенных категорий на основе данных гнозиса. Соответственно, у Васи обнаруживается преимущественное освоение коммуникативных средств в аспекте их прагматической нагруженности, а не систематизация посредством языковой категоризации.

У Лизы к возрасту 3.8 практически не было ни устойчивых вокализаций, используемых в стабильном контексте, ни конвенциональных слов. При этом отдельные слова могли быть слу-



чайно повторены и даже произнесены спонтанно на высоте эмоций, например: \*ка (=катаюсь) во время катания на лошади. Однако добиться целенаправленного повторения этих спонтанных экспрессий не удавалось никогда. Поскольку с Лизой постоянно занимались мама и педагоги, она освоила указательный жест применительно к учебным ситуациям: могла указать на объект или картинку, о котором спрашивал взрослый. При этом инициативно, например, в контексте просьбы или указания на что-либо важное, этот жест девочкой не применялся. Также Лиза использовала многократное кивание как знак приветствия и прощания; чуть позже появился специфический ритуал прощания: поднятая рука и однократный взмах головой, сопровождаемые вокализацией: \*на/ба (=пока/bye – заимствование из лексики старшей сестры, изучавшей английский язык). В знак согласия Лиза однократно кивала головой, причем использовала этот жест и вместо повторения предложенного взрослым слова. Например, разыгрывается катание игрушек на лошадке, логопед предлагает обозначить ситуацию: «Катается», Лиза вместо повтора изо всех сил согласно кивает. В отличие от Миши, самостоятельно освоившего сходный ассортимент жестов, Лизу приходилось специально обучать всем жестам, например, пассивно наклоняя ее голову для обозначения согласия или при приветствии/прощании.

В возрасте 4.1 на фоне интенсивных занятий у Лизы появился жест отрицания: мотание головой из стороны в сторону. Впервые жест был отмечен как отрицание целостной ситуации, например, при виде пособий для нелюбимого занятия. Использовался жест и в диалоге: заметив, что Лиза очень брезгливо, двумя пальчиками берет игрушечную мышь, взрослый спрашивает: «Лиза, тебе не нравятся мышки?». Девочка в ответ отрицательно мотает головой. Как видно из описания, жест отрицания впервые стал использоваться инициативно. Подобные преобразования произошли и с указательным жестом: сначала Лиза научилась с удовольствием показывать одинаковые изображения, самостоятельно найденные среди множества картинок, демонстрируя свою познавательную активность. Затем весьма характерный случай засвидетельствовал выход коммуникативной системы Лизы на уровень грамматики информирования. Взрос-

лый продемонстрировал Лизе картинку с изображением шкафа и в качестве подкрепления указал на полку и сервант в комнате, комментируя: «Лиза, вот у тебя шкаф и вот». Лиза, вокализируя, показала в ответ на шкаф у себя *за спиной*, информируя взрослого о наличии более адекватного примера для понятия «шкаф». В этом же месяце появляется звукокомплекс \*дай-дай-дай, - лепетная цепочка, сопровождаемая многократным сгибанием пальцев к ладони. Важно отметить целенаправленное использование этой коммуникативной единицы в качестве маркера просьбы. Наконец, онематопея \*ам используется для обозначения процесса поедания чего-либо, сопровождаясь буквально близким поднесением предмета или картинки ко рту и даже облизыванием объекта. Два последних изобразительных жеста у Лизы недостаточно абстрагированы от непосредственного действия: если даже интенциональные жесты обезьян являются *незаконченными* действиями, то Лиза произносит \*дай-дай-дай и воспроизводит жест до той поры, пока желаемый предмет действительно не окажется у нее на ладони, и действительно почти «съедает» предмет, о съедобности которого сообщает.

Таким образом, в коммуникативном репертуаре Лизы преобладают конвенциональные жесты, приобретенные путем специального научения; изобразительные жесты также приобретены путем подражания жестам окружающих, а не созданы самостоятельно. Вероятно, связь между определенным движением и его коммуникативным значением в сознании Лизы недостаточно прочна: жест или буквально воспроизводит законченное действие (как в примерах с \*дай-дай-дай и \*ам), или воспроизводится механически, вследствие чего может быть легко заменен другим. В возрасте 4.4 коммуникативный репертуар Лизы значительно расширился, но она легко могла, например, начав демонстрировать «как Лиза моет руки» (трет ладонь об ладонь), перейти к хлопанию – более привычному движению. Безусловно, эти явления могут быть объяснены персеверациями в двигательной сфере, но вне коммуникативной сферы моторные персеверации девочке не свойственны.

Следовательно, изобразительные жесты в репертуаре Лизы не являются, собственно, знаками: они не обозначают, а буквально воспроизводят действие, т.е. их значение недостаточно

абстрагировано от ситуации, или же, напротив, они воспроизводятся механически, эхопрактически, поскольку их значение для Лизы лишено мотивации. Тем не менее, коррекционная работа позволила вывести жестовую систему Лизы на уровень целенаправленного использования: указательные жесты стали выполнять присущую им функцию в рамках грамматики информирования. В свою очередь, расширение системы изобразительных жестов стало базой для формирования произносительной речи [Сизова 2014], что соответствует филогенетическим закономерностям, описанным М. Томазелло.

Таким образом, анализ становления коммуникации у детей с отклоняющимся развитием речи различного генеза подтверждает идею первичности жестов по отношению к артикулируемой речи: жесты сопровождаются вокализациями, делают значение вокализаций более понятным для собеседников. Параллельно возрастает степень произвольности вокализации, поскольку взрослые, опираясь на смысл изобразительного жеста, отвечают ребенку конвенциональной языковой единицей, пригодной для кодирования этого смысла, а ребенок подстраивает свою артикуляцию под характеристики предложенной взрослым единицы. Описанным путем осваивал язык Вася – ребенок с АМА, механизмом которой является дисфункция кинестетических зон задних отделов коры, препятствующая точному выбору артикуляционной позы. Используемые Васей звукокомплексы неустойчивы, что затрудняет понимание. В то же время он активно использует жесты, не только общепринятые, но и самостоятельно изобретенные, и ему удается добиться коммуникативного успеха. Вокализации, сопровождающие жесты, преобразуются в слова: 3.7: \*др-р/гр-р → 4.5 \*дрель. Формирование коммуникативной системы Васи начинается с уровня грамматики просьбы, он умело использует весь коммуникативный репертуар, чтобы повлиять на собеседника. Ему необходимы изобразительные жесты, чтобы транслировать собеседнику свое желание получить то, чего нет в непосредственном поле восприятия. Зеркальные нейроны лобной коры, обеспечивающие доречевое понимание партнера по коммуникации, возможность считывания прагматики ситуации, обнаружены не только у человека, но и в коре высших обезьян. Лобные отделы и, вероятно, области зер-

кальных нейронов, сохранены при АМА, что позволяет строить коммуникативную систему «в обход» языкового кода, используя жест и вокализацию как равносильные инструменты, а позже «считывая» в осваиваемых языковых средствах прежде всего их прагматическую значимость. Именно этот механизм позволяет легко расширять область референции осваиваемых языковых единиц, гибко приспособляя их для различных прагматических целей. В то же время третичные поля задней коры обеспечивают формирование обобщенных категорий [Лурия 2000], кодируемых средствами языка. Способность к освоению сигнификативного значения слова у Васи формируется с трудом, он пользуется языком как инструментом общения, но не обобщения.

Миша и Лиза начинают строить свою коммуникативную систему сразу с уровня грамматики информирования, поэтому основным инструментом для них является указательный жест. Выход на уровень грамматики информирования обеспечивает социальное окружение: мамы Миши и Лизы сообщали им сведения об окружающем, а получить обратную связь могли, только задавая вопросы, ответом на которые мог служить указательный жест. Но если Миша использует этот жест инициативно, вовлекая взрослого в процесс общения, то Лиза (на начальном этапе развития) может только встраивать указание в коммуникативную ситуацию, организованную взрослым. Механизм дизонтогенеза и при эфферентной моторной алалии (у Миши), и при нарушениях аутистического спектра (у Лизы) связан с лобными долями: при алалии имеется дисфункция кинетического моторного механизма, обеспечивающего переключение от одной артикуляционной установки к другой [Белова-Давид 1969]; аутистические нарушения связывают с дисфункцией зеркальных нейронов [Риццолатти 2012]. Однако дальнейшие пути развития коммуникации у Миши и Лизы различаются. Миша предпринимает попытки к структурированию ситуации с помощью крайне ограниченного ассортимента конвенциональных жестов: согласия, отрицания и указательного жеста. Он направляет внимание собеседника, подтверждает или опровергает его версии, пытается быть инициативным в общении, но крайне ограничен в средствах, поскольку реализация всякого целенаправленного движе-

ния, кроме наиболее закрепленных, может быть прервана персеверациями. Лиза же, напротив, практически не испытывает моторных ограничений, но плохо считывает прагматическую нагрузку доступных ей коммуникативных средств. Она реализует жесты как действия, не замечая, что для понимания жеста достаточно его «свернутой» репрезентации, а не полного воспроизведения (процесс, доступный детенышам приматов, обладающим системой зеркальных нейронов). В других случаях она воспроизводит жест эхопрактически, без осознания его мотивированности, в результате чего легко сбивается на иные по значению жесты, имеющие сходные моторные характеристики. При этом в коммуникативном репертуаре Лизы имеются изобразительные жесты, сопровождаемые вокализациями, в то время как у Миши их нет. Вероятно, изобразительный жест появляется только при наличии возможности сопроводить его особой вокализацией, что было доступно Васе и Лизе, и недоступно Мише. Вокализация является частью характеристики изображаемого объекта или действия и, таким образом, «вокальной» частью изобразительного жеста. Возможно, еще и поэтому словами в процессе филогенеза замещаются изобразительные, а не указательные жесты. Но важным отличием изобразительных жестов с вокализациями у Лизы и Васи была гибкость и полная самостоятельность в их использовании у Васи и подражательность вплоть до эхопраксии и жесткая ситуационная ограниченность применения у Лизы. Прагматическая гибкость является условием адекватного использования изобразительного жеста и, позже, слова.

Наконец, несмотря на выраженные артикуляционные трудности, у Миши адекватно формируется сигнификативное значение слова посредством анализа инпута. Действительно, задние отделы коры сохранены при эфферентной моторной алалии, что создает базу для формирования категорий, кодируемых посредством языковых понятий. Так, в возрасте 4 лет Миша безупречно выполнял задания на сортировку объектов по признаку принадлежности к определенным лексическим группам, а Вася в этом же возрасте испытывал трудности при дифференциации одежды и обуви. Отметим, что Лиза также без труда справлялась с подобными заданиями, но лишь при условии понимания

самой учебной ситуации. Для Лизы препятствием к выполнению были прагматические трудности, а не трудности обобщения.

Таким образом, наиболее прогностически благоприятным является путь развития, при котором ребенок начинает осваивать жесты, сопровождаемые специфическими вокализациями, в рамках грамматики просьбы. В этом случае он воспроизводит в своем онтогенезе весь филогенетический путь развития коммуникации от грамматики просьбы к грамматике информирования, осваивая все прагматические возможности различных средств коммуникации. Однако при значительном дисбалансе в развитии передних и задних отделов коры головного мозга дисфункция последних может приводить к отставанию в развитии способности к обобщению и категоризации при сохранности прагматических функций речи.

В случае, когда условия для коммуникации организуются в большей степени окружающими взрослыми, чем по инициативе самого ребенка, освоение коммуникации может сразу начинаться с этапа грамматики информирования, при этом прагматический компонент коммуникации может отставать в развитии. Такая ситуация типична при дисфункции лобных отделов коры различного генеза. Ассортимент жестов в этом случае ограничивается конвенциональным набором, усвоенным путем подражания или обучения; роль указательного жеста более значительна, чем роль изобразительных жестов.

Вероятно, для появления изобразительных жестов, как конвенциональных, так и изобретаемых самостоятельно, необходима сохранная способность к произвольным вокализациям. Вокализация является компонентом жеста, но по мере увеличения способности к ее произвольной регуляции создается база для формирования артикулируемой речи, причем жест, сопровождающий вокализацию, а позже – слово, долгое время продолжает оставаться важным компонентом в реализации коммуникативного акта.

## ЛИТЕРАТУРА

*Белова-Давид Р.А.* К вопросу систематизации речевых расстройств у детей. // Нарушение речи у дошкольников. – М., 1969. – С.10-46.

*Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нару-

шения при локальных поражениях мозга. – М., 2000

*Риццолатти Д., Синигалья К.* Зеркала в мозге: О механизмах совместного действия и сопереживания. – М., 2012

*Сизова О.Б.* Альтернативная коммуникация или речь: обоснование выбора // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. Сб. статей междунар. науч.-практической конференции 18-20 сентября 2014 г. / Под науч. ред. В.Л. Рыскиной. – С. 60-67

*Томазелло М.* Истоки человеческого общения. – М., 2011

©Сизова О.Б., 2015

**С.Н. Цейтлин**

*(РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия )*

## **ГРАММАТИКА ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО В ДЕТСКОЙ РЕЧИ<sup>16</sup>**

**Аннотация:** В статье рассматриваются становление индивидуальной языковой системы ребенка на примере освоения ребенком парадигматики прилагательного. Автор, анализируя детские окказиональные формы прилагательных, демонстрирует разграничение между тремя разными, хотя и имеющими точки соприкосновения, явлениями: производством формы, воспроизводством формы и ее модификацией.

**Ключевые слова:** прилагательное, парадигматика, компаратив, согласование, сверхгенерализация.

1. **Вступительные замечания.** Известно, что прилагательные появляются в речи ребенка значительно позднее, чем существительные и глаголы. Первые прилагательные, которые начинает употреблять ребенок, – качественные размерные (*большой, маленький*), оценочные (*хороший, плохой*) и некоторые другие.

---

<sup>16</sup> Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (№ 14-18-03668) «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка»

Относительные прилагательные появляются гораздо позднее. Очевидно, это связано со сложностью когнитивных операций, предполагающих соотнесение перцептивно доступного объекта с иными объектами и явлениями, не входящими в сферу воспринимаемого («яблочный сок» – сок из яблок, «лыжная мазь» – мазь для лыж). Из 52 прилагательных, входящих в Мак-Артуровский опросник, представляющих собой обычный адъективный лексикон ребенка в возрасте до 3 лет, всего 2 прилагательных являются относительными. Отчасти это связано и с тем, что относительные прилагательные достаточно редки в инпуте, получаемом ребенком второго-третьего года жизни.

Парадигматика прилагательного формируется с опорой на парадигматику существительного, поскольку существительные осваиваются вместе со своим «синтагматическим шлейфом», обеспечивающим координацию категорий рода, числа и падежа прилагательных (и шире – всех адъективов, включая местоимения-прилагательные) с соответствующими категориями существительного. При этом на самых ранних стадиях в речи детей наблюдается интересная закономерность, выявленная М. Д. Воейковой, подтверждающая наличие данной координации: созвучные сочетания типа *большую ногу* осваиваются раньше, чем контрастные, например, *большой ноге* [Воейкова 2000; Воейкова 2004]. Так, ребенок говорит *за **этом** домом* вместо «за этим домом», лишь позднее он осваивает сочетания типа «от маленькой машины», далекие от созвучности. Однако подобные ошибки со временем исчезают. В целом можно считать, что со словоизменением прилагательных, несмотря на обширность парадигмы (24 формы у относительных и около 30 форм у качественных) ребенок справляется достаточно быстро. Это объясняется простым (правильным относительно системы) построением парадигм: все формы образуются от единой основы, окончания стандартны, запреты и ограничения отсутствуют. Синтагматические ассоциации, существенные для начального этапа становления грамматики и объясняющие ошибки, приведенные выше, все более вытесняются парадигматическими, на основе которых формируются языковые правила. Ошибок в построении форм прилагательного в речи детей старше 2–2,5 лет практически не встречается. Исключены ошибки и в выборе формы числа, па-



дежа и рода прилагательных, относящиеся к освоению плана содержания соответствующих категорий. Поскольку категории рода, числа, падежа прилагательных выполняют исключительно структурные функции (ср. с иной точкой зрения [Русакова 2003]), они осваиваются очень рано благодаря формированию согласовательных схем, связывающих формы существительных и прилагательных (и шире — всех адъективов). При этом согласование по роду осваивается позднее, чем согласование по числу и падежу, поскольку можно предположить, что направление взаимодействия формы адъектива и субстантива здесь может иметь иной характер, чем при координации по линии числа и падежа. Поскольку формы рода неодушевленных существительных семантически опустошены, а мотивированность рода одушевленных существительных связью с биологическим полом не сразу осознается ребенком, получается, что не столько «родовая» характеристика существительного диктует форму рода адъектива, сколько форма адъектива, извлекаемая из инпута, помогает формированию схем согласования по роду и тем самым — освоению рода как прежде всего согласовательного формального класса. Механизм согласования складывается очень рано, ошибки типа «большой тетрадь» или «другая колесико» представляют собой не ошибки согласования как такового, а следствие не соответствующего норме выбора формы рода существительного.

То, что с позиций «взрослого» языка представляется нарушением согласования, на самом деле при внимательном анализе, как правило, оказывается следствием неверного определения рода: Так, Надя П.(3.00.29) говорит: *Дильни (=позвони) в **этот черный кнопок!*** (просит позвонить, нажать на кнопку). Изменение формы существительного и сопровождающих существительное глагола и местоимения, об этом свидетельствует.

Серьезную сложность представляет только одна речевая операция — образование формы компаратива, где существует большое количество запретов и ограничений разного рода. В речи детей запреты могут сниматься, что приводит к образованию окказиональных форм. Эти формы будут подробнее рассмотрены дальше.

## 2. Формы компаратива

Сравнительная степень наречий и безличных предикативов появляется раньше, чем сравнительная степень прилагательных. Это связано, по-видимому, с тем, что обстоятельства более востребованы в ранней детской речи, чем определения или именные предикаты. Рассмотрим процесс формирования компаратива на материале речи Жени Гвоздева.

По свидетельству А. Н. Гвоздева, первые наречия в сравнительной форме появились в речи Жени в возрасте около 2 лет 3 месяцев и употреблялись преимущественно при глаголе. Первым зарегистрированным компаративом было «скорей»: *Чини скорей* (2.02.29) при наличии в лексиконе ребенка и положительной формы *скоро*, появившейся всего несколькими днями раньше. Думается, что данная словоформа являлась компаративом лишь формально, поскольку в данном случае не было идеи сравнения как такового. Очевидно, формы *скоро* и *скорей* семантически между собой слабо соотнесены и не находятся в деривационных отношениях.

В 2.05.02 зафиксировано *Не ходи туда к лошадке поближе, а то она укусит*. Фраза произнесена была наставительным тоном. Женя сказал это отцу, находящемуся в доме, глядя на лошадь, которая была во дворе. Данное наречие также, если судить по подробно описанной ситуации, не использовалось в сопоставительном смысле, уместнее была бы положительная форма «близко». В это время ребенок только начинает осознавать самую ситуацию сопоставления, причем случаи некорреферентного сопоставления появляются раньше, чем случаи корреферентного. Ребенку проще в когнитивном отношении сопоставить разные объекты и ситуации, чем увидеть и передать изменения в одном объекте или ситуации. Одновременно с наречиями в форме компаратива появляются и первые безличные предикативы. А. Н. Гвоздев отмечает, что в два с половиной года такие примеры становятся многочисленными. *Тут лучше* (2.04.21) было произнесено, когда отец звал Женю из кухни в комнату обедать. Ребенок упирался и повторял эту фразу. Когда его оставили в покое, он спокойно произнес то же слово в положительной форме: *Тут хорошо*. [Гвоздев 1961: 453–454]. Этот пример свидетельствует о том, что ребенок уже вполне овладел семантической

функцией сравнительной формы и ее соотношением с формой положительной. То обстоятельство, что формальное соотношение между ними является крайне нестандартным вследствие супплетивизма, не помешало освоению их семантической связи.

Что касается сравнительной степени прилагательного, то она появляется значительно позднее. Женя начинает активно использовать ее только после трех лет (3.03). До этого встретился всего один пример: *Буду побольше* (2.05.05) В 3.03.04 зафиксировано: *Лев не страшней, а волк страшней* – интересно, что ребенок использовал такую громоздкую конструкцию, уже владея формой компаратива как таковой, но еще не освоив синтаксическую конструкцию с родительным сопоставления («Волк страшнее льва»). Немного позднее эта конструкция появляется: *А гусь-то меньше попугая* (3.04.15), – произнес, когда мерил вырезанных им из бумаги гуся и попугая. Это случай некорреферентного употребления. Подобный случай: *Я на сундуке выше тебя* (3.07.11). Случаи некорреферентного сопоставления в речи детей преобладают, корреферентность можно видеть только в первом из приведенных случаев. Все отмеченные выше адъективные компаративы использовались в предикативной функции.

В то же время отмечены и случаи использования сравнительной степени прилагательного в роли определений, употребляемых, как и положено, в постпозиции по отношению к существительному. Женя заявил матери, которая сказала, что видела хороший сон, что он *видел сон еще лучше* (3.08.01). Интересно и расходится с нормой склонение сравнительной степени прилагательного с модеративной приставкой ПО-, о которой речь шла выше: *Я с своей с поменьшей лошади сорвал шлею* (5.04.27), отмечено также *на побольшем гвозде, на поменьший гвоздь* (5.04.27). Хотя конструкция с постпозитивным прилагательным уже как будто бы освоена ребенком (см. пример выше), но все же в гораздо большей степени привычной для ребенка является конструкция с согласованным прилагательным, находящимся в препозиции по отношению к существительному – ее он и стремится использовать, для чего необходима полная, а не краткая форма компаратива. Эта форма нетипична для русской грамматики. Очевидно, полную (склоняемую) форму компаратива можно видеть только в прилагательных «лучший» и «худший»,

а также «больший» и «меньший», используемых в определенных контекстах, исключаящих их суперлативное истолкование. Известно, что круг подобных форм на -ШИЙ, способных выражать компаративное значение, был значительно шире вплоть до середины XIX века (см. [Князев 2007: 200–201]). Получается, что и в данном случае, как и во многих других, дети реализуют потенции языковой системы, расширяя сферу действия правила.

Активное освоение модели образования сравнительной степени начинается позднее, главным образом после 4 лет, когда возникает потребность в компаративе не только наречий и безличных предикативов, но и прилагательных для использования их в роли определения и части именного сказуемого. Можно полагать, что компаративы прилагательных, наречий и безличных предикативов, являясь функциональными омонимами, осваиваются как элементы единой системы и воздействуют один на другой. Уже внедрившаяся в лексикон форма может легко расширять свои функции, превращаясь из обстоятельства в определение или из именной части предиката безличного предложения в именную часть сказуемого.

### **3. Сверхгенерализация компартива**

В соответствии с внутренними системными закономерностями языка, компаратив возможен только у слов, обладающих качественной семантикой, к тому же таких, которые обозначают качество, способное к градуальному измерению, т. е. предполагающее возможность его увеличения или уменьшения в одном объекте или сопоставления по мере наличия этого качества в разных объектах<sup>17</sup>. Соответственно различается кореферентное и некорреферентное употребление компаратива, о котором речь уже шла выше.

В русском языке к словам, обладающим качественной семантикой, относятся качественные прилагательные, качественные наречия и многие из слов так называемой категории состояния (безличных предикативов). Рассуждая по поводу того, почему стол может быть «выше», «ниже», «удобнее», но не может быть

---

<sup>17</sup> Два эти аспекта впервые были разграничены в работе С.Г. Ильенко [Ильенко 1957].

«столее» другого стола, А.М. Пешковский пишет о необходимости наличия признака, по которому можно было бы сравнивать предметы между собой. Приводя данные рассуждения, Ю.П. Князев, добавляет к этому, что для образования степеней сравнения нужна еще и «одномерность» различий, т. е. наличие параметра, по которому можно было бы сопоставлять предметы [Князев 2007: 180]. Только качественные прилагательные содержат в себе этот параметр (форму, размер, вкус и др.), по которому можно провести сопоставление. Поэтому в нормативном языке невозможен компаратив относительных прилагательных. Ср., однако, в речи детей: *Я бы тебе шоколаднее конфету дал, да у меня нет*, – речь идет о соевом батончике; слово «шоколадный» здесь приобретает «динамическое» значение – ‘содержащий больше/меньше шоколада’. Ср. также следующий разговор: *Это колечко золотее*. – Что это значит? – *Больше блестит*. «Золотой» здесь употреблено в значении ‘блестящий’. *Эта кофта шерстянее...* – Что это значит? – *Больше кусается; Фильм еще детское, чем тот* – в последнем случае преодолевается не только семантический, но и формально-структурный запрет: в соответствии с нормой компаратив от прилагательных с суффиксом -СК не может быть образован. В приведенных выше случаях можно видеть реализацию потенциала ядра системы, снятие ограничений, налагаемых на уровне периферии системы и связанных с особенностями грамматического поведения лексико-грамматического разряда относительных прилагательных в целом. Фактически во всех этих случаях процессу формообразования предшествует процесс семантической деформации слова – развития в нем качественной семантики<sup>18</sup>.

В нормативном языке не образуется компаратив от прилагательных, которые, хотя и являются качественными, однако обозначают признаки, не способные к градуальным модификациям. В речи детей, однако, может происходить окказиональный сдвиг значения, приводя к возникновению возможности образования компаратива: *Сейчас будешь еще голей! Майку с тебя стащу*;

---

<sup>18</sup> Подтверждается справедливость слов В. В. Виноградова: «...во всех относительных прилагательных потенциально заложен оттенок качества» [Виноградов 1972: 170].

*Он еще лысей нашего папы; Без этого дивана комната еще пустей будет.*

В соответствии с существующей нормой не образуется компаратив от большей части цветowych прилагательных. Ср. однако, в детской речи: *Дайте мне карандаш пооранжевее.*

Выше уже шла речь о таком любопытном явлении, имеющем место в детской речи, как образование форм компаратива от существительных. Такой деформации могут подвергаться лишь те существительные, в которых потенциально наличествует значение качества, способного к изменению:

*Ой, мама, ты даже дылдее папы; Будешь еще горбее.* Встречаются формы *звездее, дымее, утрее, домее, волнее* (от «волна»), *решетей, войнэй, чушнее* и даже *портнее*: *У меня бабушка – портниха! – А моя еще портнее!*

Прямой параллели для подобных явлений в нормативном языке нет, если не считать некоторых вольностей разговорной речи. Вне сомнения, подобные отклонения от нормы обусловлены закономерностями языковой системы (ее глубинным уровнем)<sup>19</sup>. Возможность использования сравнительной и превосходной степени существительных отмечал и О. Есперсен: «Там, где мы встречаем употребление сравнительной и превосходной степени существительных, мы обнаруживаем, что и они выделяют лишь одно качество и, таким образом, передают то же понятие, как если бы они были образованы от настоящих прилагательных» [Есперсен 1958: 82, 88].

В других случаях преодолеваются ограничения структурно-словообразовательного характера. Известно, что в нормативном языке не образуются компаративы от прилагательных с суффиксами -ЕВ/ОВ, -СК, -ОНЬК, от сложных прилагательных с основами на -Г, -К, -Х, от прилагательных с суффиксом -Л. В речи детей, однако, встречаем: *Этот фильм еще дурацкее оказался;*

---

<sup>19</sup> По свидетельству специалистов по болгарскому языку (Ю.С.Маслова, Б.Ю.Нормана), категория степеней сравнения в болгарском языке является «сквозной», не связанной рамками определенных частей речи. Подобного рода снятие «частеречных оков» отмечается и с русских диалектах, что было отмечено еще А.Н.Гвоздевым.

*Машка всех боевее в нашей группе; Паук длинноногее комара?*

Есть, кроме того, группа прилагательных, не имеющих форм сравнительной степени, причем запрет на их образование не мотивирован ни семантикой, ни морфемной структурой слова, а определяется исключительно традицией. В речи детей этот «списочный» запрет часто оказывается снятым: *Она еще гордеее стала после этого случая; Наша канарейка ручнеее Инночкиной; Этот мячик упруеее, упруеее..., а как правильно сказать?*

Затруднено в нормативном языке образование компаративов от адъективированных причастий. В речи детей такие компаративы встречаются: *Наше пианино настроеннеее, чем ваше; Окошко вымытее; Я по гвоздю стукнул, он еще забитей стал.*

В нормативном языке отсутствует компаратив у ряда прилагательных с частицей НЕ- (ср. «некрасивый – некрасивее», «невкусный – ?»). Очевидно, это связано с тем, насколько в том или ином прилагательном частица НЕ- превратилась в словообразовательную приставку, что привело к сглаживанию ее «отрицательного» значения. Если «отрицательный» смысл явно ощущается, что снимает возможность градуальности признака, то сравнение исключается. Однако языковое сознание ребенка не может зафиксировать этих тонких различий, касающихся актуального статуса образования с НЕ-, а именно того, стало ли это образование отдельным словом. В речи детей такие формы оказываются возможными: *Твой суп еще невкуснеее, чем бабушкин.*

Во многих случаях компаративная форма прилагательных с НЕ- во «взрослом» языке отсутствует, потому что функции сравнения по данному признаку выполняет синоним без НЕ-. Так, «ниже» может употребляться как компаратив по отношению не только к прилагательному «низкий», но и к прилагательному «невысокий» («Он всегда был невысоким, а к старости стал еще ниже»). Это обстоятельство можно рассматривать как проявление принципа языковой экономии. Ребенок же в ряде случаев реализует системно определяемые возможности, обнаруживая в этом случае, как и во многих других, ресурсы языковой системы.

В тех случаях, когда окказиональный компаратив возникает как преодоление «списочного» или формального запрета (структурного или фонологически обусловленного), в нормативном

языке обычно используется параллель – аналитический компаратив: *невкуснее* — более невкусный, *дурацкее* – более дурацкий и т.п. Если же образование окказионального компаратива – результат снятия семантического запрета, то в нормативном языке аналитический компаратив отсутствует, налицо заполнение абсолютной лакуны. Создание компаратива в таком случае непременно сопровождается сдвигом значения слова.

#### 4. Окказиональные формы компаратива

Рассмотрим вопрос об образовании детьми синтетической формы сравнительной степени.

**1. Один из существующих в языке способов образования сравнительной степени — прибавление к основе, используемой в положительной форме, суффикса -Е.** При этом происходит чередование конечных согласных: Г/Ж, К/Ч, СТ/Щ, Т/Ч, Д/Ж: молодой – моложе и т. п. Этот способ в современном языке непродуктивен. С помощью суффикса -Е образуется компаратив от прилагательных с основами на заднеязычный, на -Д, -Т. Суффикс -Е всегда безударен, при образовании компаратива ударение обычно остается неподвижным («крепкий — крепче»). Несмотря на эмпирическую непродуктивность данного способа и его несистемный (непротипический) характер, речь ребенка в возрасте 3–5 лет изобилует подобными компаративами. Среди наиболее частотных – *больше, дальше, меньше, раньше, дольше, хуже, глубже, выше, чище* и некоторые другие. Используются даже супплетивные формы компаратива: *лучше* (ср. хороший, хорошо) и *хуже* (ср. плохой, плохо). Все эти формы, благодаря их частотности, осваиваются как целостные единицы и, по видимому, без ассоциативной связи с соотносительными формами положительной степени. Это оказывается возможным еще и потому, что многие из них появляются в лексиконе еще до того, как начинает формироваться данный фрагмент словоизменительной системы, т. е. механизм перехода от положительной степени прилагательного или наречий к сравнительной.

**2. Суффикс -ЕЙ/-ЕЕ,** как отмечает А. Н. Гвоздев, встречается гораздо реже в речи детей (что на первый взгляд кажется странным), причем почти исключительно в первом (коротком) варианте. Очевидно, это объясняется большей частотностью



гештальтно освоенных компаративов первой группы. Среди ранних компаративов на -ЕЙ-: *скорей, осторожней, страшной, сильней, тяжелей*. Однако при этом данный способ образования компаратива проявляет необыкновенную продуктивность в образовании окказиональных форм<sup>20</sup>. У Жени Г. зарегистрированы *посластей, почистей, шибче, твердее, жестей, хорошей, узей, буйней, погуцей, жестчей, чистой, мерзлей, склизей*. При сравнении детских окказиональных компаративов с их нормативными эквивалентами наглядно выявляется более высокая степень системности детских вариантов, которая проявляется в стремлении свести к минимуму звуковые чередования согласных в основе (ср. *твердее* и *тверже*, *жестей* и *жестче*, *узей* и *уже*, *чистей* и *чище* и т. п.), устранить супплетивизм (ср. *хорошее* и *лучше*) и т. п. *Сталь твердее, чем железо* (ср. *тверже*). Особенно распространены случаи с сохранением мягких Г', К', Х': *Этот хлеб мягкой; Полотенце уже сухее стало*.

Во многих случаях детские окказиональные формы отличаются от нормативных эквивалентов только этим аффиксом: *Почище́е будут руки; Скоро буду то́ньшей Мариночки; Хочу конфетку мельче́е*. Это позволяет видеть в подобных случаях не деривацию, а модификацию языковых единиц.

Из речи Нади П. (3.03.17). Держит в руках резиновых попугая и ежика): *Посмотрим, кто большЕй. Давайте, приземляйтесь!* Бабушка: Надо говорить: кто выше? Надя (обращаясь к игрушкам): *Ты выше. А ты все равно низючка*.

Интересно, что в данном случае вступают в противоречие два фактора: использование компаратива на -Е помогает сохранить неподвижность ударения, не смещая его с основы («крепкий — крепче»), в том время как использование суффикса -ЕЕ/ЕЙ ведет обычно к изменению ударения, которое сдвигается на суффикс: «крепкий — *крепчей*». Очевидно, системно predeterminedной в данном случае является ударность суффикса, обеспечивающая его бóльшую перецептивную выпуклость. Подобные

---

<sup>20</sup> Любопытно, что в просторечии наблюдается тенденция прямо противоположного свойства — экспансия суффикса -ШЕ, теснящего более системный и продуктивный суффикс -ЕЕ (ср. *тяжелее* — *тяжелше* — *длиннее* — *длинше* [Земская, Китайгородская 1984: 77]).

тенденции ощущаются и в просторечии, в частности, в распространенной ошибке – неверном ударении в компаративе прилагательного «красивый». Мы имеем в виду форму «красивее», и это обстоятельство вряд ли можно считать случайным. Ср. также у Жванецкого – тщательнее. Осваиваемое ребенком словоизменительное правило образования компаратива предполагает сдвиг ударения с основы на словоизменительный аффикс.

Сложен вопрос о сохранении в составе компаратива морфа -К/-ОК<sup>21</sup>. Разграничение случаев, когда в нормативном языке морф выпадает и когда он сохраняется, чередуясь с Ч', определяется «списочным» порядком. Поэтому в речи детей распространены окказиональные формы, отличающиеся от нормативных либо сохранением морфа: *Этот садик близчей, чем Наташин*, – с чередованием К/Ч, либо его отсутствием: *У него рука жестей, чем у тебя*. Морф -ОК присутствует в прилагательных «широкий», «глубокий», «высокий» и, в соответствии с нормой языка, при образовании компаратива должен выпадать. В речи детей, однако, наблюдается устойчивая тенденция оставлять этот морф в составе основы. Это, очевидно, связано со стремлением сохранить ее слоговую структуру. При этом в одних случаях происходит чередование с -Ч, в других оно отсутствует: *Дом высокэй; Море глубочэй, чем Байкал?* Вступив на стадию продуктивности, дети начинают избегать нормативных, но аномальных, с точки зрения системы, форм «шире», «выше», «глубже», предпочитая им в некоторых случаях многосложные образования, содержащие суффиксы однокоренных существительных: *высотей, глубиней* (ср. высота, глубина).

Трудно для усвоения прилагательное «сладкий», образующее в нормативном языке компаратив в высшей степени аномальным способом: относясь к группе прилагательных, содержащих -К, оно, утрачивая -К, приобретает, в отличие от других прилагательных, уникальное чередование Д/Щ: «сладкий — слаще». Форма эта характеризуется абсолютной непредсказуемостью, отсюда — многочисленные детские ошибки: *сладкей, сладчей*,

---

<sup>21</sup> Морфемный статус этого элемента существенной роли не играет: в одних случаях это суффикс (низкий, жалкий), в других — субморф (горький).

сладее и пр.<sup>22</sup>.

Часто перестраиваются и компаративы прилагательных «тонкий», «старый», «далекий», «ранний» — *старее, долгие, далекие, раннее*. Компаратив от «тонкий» может быть образован с сохранением субморфа: *тонкэй, тончэй* или без него: *тонэй*.

3. Детская речь, как известно, характеризуется тенденцией к **устранению супплетивизма** во всех его проявлениях. Поэтому широко распространены окказиональные формы прилагательных «хороший» и «плохой»: *Она немного хорошЕе будет; Этот карандаш еще плохЕе*).

В тех случаях, если в нормативном языке форма образована продуктивным способом и не содержит аномалий, мы, как правило, лишены возможности разграничить производство и воспроизводство формы. Если ребенок продолжил фразу: *Я сильный, а папа еще... сильнее*, то неизвестно, повторил ли он слышанную раньше форму или образовал ее самостоятельно. Производство (самостоятельное конструирование) формы можно регистрировать в том случае, если нормативная форма содержит какую-нибудь аномалию, тогда детская форма обычно оказывается правильнее нормативной. И, наконец, имеются случаи промежуточного характера. В ряде случаев форма, содержащая аномалию, отчасти воспроизводится (с сохранением аномалии), отчасти модифицируется (с устранением другой имеющейся в форме аномалии). Так, в речи детей встречаются не только формы *хорошее, плохее*, рассмотренные выше, но и *хужее, лучшее*. Ясно, что в их основе лежат нормативные формы «лучше» и «хуже», но они перестроены ребенком: непродуктивный суффикс -Е заменен продуктивным и ударным -ЕЕ. Модификацию нормативной формы можно видеть и в случаях *глубжее, тоньшэй*, которые не были созданы от «глубокий» и «тонкий» по регулярному правилу; они представляют собой модификацию аномальных форм «глубже» и «тоньше». В некоторых случаях бывает трудно или даже невозможно разграничить, какая речевая операция на самом деле имела место: производство или

---

<sup>22</sup> См. результаты любопытного эксперимента, проведенного в детском саду С. Г. Тер-Минасовой и описанного ею в [Тер-Минасова 1981: 24–26].

модификация языковой единицы. Так, например, не исключено, что формы *легчей*, *мельчей*, *гущей* образованы детьми самостоятельно от положительной формы с соблюдением регулярных чередований К/Ч, СТ/Щ. С другой стороны, не исключено, что ребенок, отталкиваясь от нормативных форм «легче», «мельче», «гуще», лишь частично их модифицировал, заменив непродуктивный суффикс продуктивным и изменив ударение.

На примере детских окказиональных компаративов можно продемонстрировать разграничение между тремя разными, хотя и имеющими точки соприкосновения явлениями: производством формы, воспроизводством формы и ее модификацией.

## ЛИТЕРАТУРА

*Виноградов В. В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. – 2-е изд. – М., 1972.

*Воейкова М.Д.* Формальные особенности парадигмы прилагательного и ее освоение детьми // Речь ребенка. Ранние этапы. – СПб., 2000.

*Воейкова М.Д.* Качественные семантические комплексы и их выражение в современном русском литературном языке и в детской речи: Автореферат дисс. докт. филол. наук. – СПб., 2004.

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

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

*Земская Е.А., Китайгородская М. В.* Наблюдение над просторечной морфологией // Городское просторечие. Проблемы изучения. – М., 1984.

*Ильенко С. Г.* О значении простых форм сравнительной степени в русском языке // Ученые записки ЛГПИ. – Вып. 13. – 1957.

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

*Русакова М. В.* Именная форма во флективном языке. Автореф. дисс. канд. филолог. наук. – СПб., 2003.

*Тер-Минасова С.Г.* Словоупотребление в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах. – М., 1981.

©Цейтлин С.Н., 2015

**М.С. ЮРОВА**

*(РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

**НЕКОТОРЫЕ НАБЛЮДЕНИЯ  
НАД КОММУНИКАТИВНЫМИ ТАКТИКАМИ  
ИНОЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ НА РАННИХ СТАДИЯХ  
ОСВОЕНИЯ ИМИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются некоторые коммуникативные тактики, применяемые четырёхлетними азербайджанскими детьми, осваивающими русский язык естественным образом в условиях российского детского сада и испытывающими резкий недостаток лексико-грамматических средств общения.

**Ключевые слова:** освоение второго языка, паралингвистические методы коммуникации, индивидуальная языковая система, метаязыковая деятельность.

Иноязычные дети, попадая в массовый русскоязычный детский сад, сталкиваются с множеством трудностей, главной из которых является сложность общения с окружающими их людьми. Испытывая постоянную необходимость понимать и быть понятыми, они изобретают массу тактик, помогающих им наладить коммуникацию и адаптироваться в новом для них обществе.

Учёт этих тактик окружающими людьми может существенно облегчить взаимопонимание и помочь в разработке педагогических подходов к обучению детей-инофонов второму языку.

Всесторонним изучением механизмов овладения речью, в том числе особенностей освоения второго языка путём погружения в речевую среду, в нашей стране занимались такие специалисты, как Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов, Н.В.Имедадзе, С.Н. Цейтлин и многие другие. Несмотря на это, вопрос особенностей применения коммуникативных тактик детьми-инофонами до сих пор является недостаточно изученным.

Если принять во внимание то, что в связи с неиссякающим притоком мигрантов в нашу страну постоянно увеличивается количество иноязычных детей, можно сделать вывод о том, что

исследование применяемых ими всевозможных коммуникативных тактик является особенно актуальным.

Использованные в работе записи речи иноязычных детей сборной Галиной Сергеевной Рогожкиной, педагогом школы - детского сада № 624 Адмиралтейского р-на Санкт-Петербурга и являются частью Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им.А.И. Герцена.

Необходимо уточнить, что дети, посещавшие указанный детский сад всего несколько месяцев, осваивали русский язык естественным образом, без предварительной подготовки погрузившись в русскоязычную среду. Дома они разговаривали на родном языке. Специальных занятий по развитию речи не проводилось. Описанные ниже встречи имели характер эксперимента. Возраст детей примерно одинаковый – всем им около четырёх лет. Патологии психофизического и речевого развития у них отмечено не было.

#### **Импрессивная речь, пути освоения знаков другого языка**

Любое общение начинается с понимания речи окружающих. Поскольку она на первых этапах представляет собой для инофона непонятный и почти неделимый поток с единичными вкраплениями слов, совпадающих в языках, ребёнок, попадая в незнакомый для него мир, начинает наблюдать за тем, как ведут себя члены данного общества в разных коммуникативных ситуациях. Многое ему становится понятным сразу. Это связано с тем, что некоторые интонации, мимические выражения эмоций (улыбка, нахмуренные брови) и жесты (например, указательный) у большей части народов являются сходными.

Самые первые тактики, которые начинают использовать дети, попав в новую для них среду, связаны с применением (изначально – восприятием) паралингвистических способов коммуникации, которые, как отмечает И.Н. Горелов [Горелов 2009], являются филогенетически более ранними.

#### ***Понимание с опорой на ситуацию***

Речь детей-инофонов, особенно на первых, этапах привязана к ситуации, им трудно рассуждать о чём-либо отвлечённом. Так, например, увидев, что на картинке нарисована книжка, Хадижа вспоминает и называет не только слово «книжка», обозначающее предмет, но и нужный глагол «читаем». Несмотря на это,

рассуждать о возможном содержании нарисованной книги для девочки сложно, и не только из-за отсутствия в лексиконе определённых слов и выражений, таких как «рисунок», «картинка», «буквы», «слова» и т.п. Некоторые из этих слов могут присутствовать в пассивном словарном запасе, но их актуализация оказывается затруднительной без соответствующей наглядности. Хадиже приходится опираться только на абстрактные представления.

Хадижа: *Книжка* (рассматривает нарисованную на карточке книгу).

Учитель: *Книжка, правильно. Ты любишь книжки?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *А что с ними можно делать?*

Хадижа: Э... (задумалась).

Учитель: *С книжками.*

Хадижа: *Читаем* (показывает ручками, как переворачивают страницы).

Учитель: *Мы книжку читаем, да. А в книжке есть картинки?*

Ситуация: Хадижа молчит, потом отрицательно качает головой.

Учитель: *Рисунки есть?*

Хадижа: *Рисунки?*

Учитель: *Рисунки.*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *Да. А что нарисовано в книжках?*

Ситуация: Хадижа показывает пальчиками, как рисуют или пишут.

Остаётся только догадываться, что могла подумать девочка, когда ей задали вопрос: «А в книжке есть картинки»? Перед ней находилось некоторое количество картинок, речь могла идти о них, ведь предложно-падежные конструкции ещё не до конца усвоены, а слово «рисунки» в понимании Хадижи могло быть уже не связано с предыдущим вопросом и восприниматься как вопрос о рисунках, нарисованных ей самой. В ответ на вопрос о том, что нарисовано в книжках, Хадижа показывает, как рисуют. Это может быть как обозначением того, что она поняла, что такое рисунок, так и ответом на вопрос о содержимом книги (письменный текст и рисунки). Можно сделать вывод о том, что отвлечённые вопросы на данном этапе для ребёнка слишком сложны.

### ***Понимание с опорой на жесты***

Ситуация: Хадижа вскакивает, бежит к шкафчикам с одеждой, достает зелёные шорты, на вопрос учителя отвечает, что они красного цвета.

Учитель: *Разве красного? Красный – это вот какой цвет* (указывает на красный предмет). *А у тебя вот такие шортики* (указывает на зеленый предмет).

Ситуация: Хадижа достает из шкафчика вещь красного цвета.

Учитель: *Да, это красное.*

Из приведенного примера понятно, что невозможно было бы объяснить девочке значение прилагательного «красный», не указав на предмет красного цвета.

### ***Понимание с опорой на мимику и интонацию***

Общеизвестно, что люди по выражению лица собеседника и по используемой им интонации, получают большое количество информации о том, как к ним относятся, правильно ли они поступают, верно ли употребили какое-либо слово или предложение, и многое другое. Поэтому нельзя недооценивать всю важность их использования в общении с детьми-инофонами, тем более в педагогической работе. Радостные улыбка и тон голоса дают ребёнку понять, что он ответил правильно, доброжелательная интонация и спокойное выражение лица могут указывать на то, что на него не сердятся, долгий вопросительный взгляд скажет о том, что вопрос не удовлетворил собеседника, и он ждёт пояснений.

### ***Понимание с опорой на знакомые слова и фразы***

Самангюль, уже понимая значение некоторых слов, привыкла их слышать в определённом контексте. Поэтому, несмотря на то, что в описываемой ниже ситуации речь идет о ее брате, на вопрос «Как *его* зовут?», она называет своё имя, не обратив внимания на местоимение. Нужно отметить, что категория рода на данном этапе ещё не освоена девочкой, в экспрессивной речи Самангюль местоимения употребляются чаще всего в форме женского рода – безотносительно к роду существительного, с которыми соотносятся местоимения.

Ситуация: Учитель и Самангюль рассматривают картинку с изображенным на ней мальчиком.

Учитель: *Мальчик? А у тебя есть братик?*

Самангюль: *Да.*



Учитель: *Как его зовут?*

Самангюль: *Самангюль.*

Учитель: *Самангюль?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Это ты. А у тебя есть брат?*

Ситуация: Пауза.

Учитель: *Эмиль есть?*

Самангюль: *Да. Эмиль... вот там стоишь*<sup>23</sup>.

Ситуация: Показывает за спиной на дверь из комнаты.

Не поняв слово «брат»<sup>24</sup>, но услышав его имя, Самангюль с помощью жестов начала показывать, где он находится, употребляя при этом доступные ей лексические средства. В похожей ситуации оказалась и Хадижа.

Учитель: *А у тебя есть брат?*

Хадижа: *Брат, да.*

Учитель: *Есть брат?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *А как его зовут?*

Хадижа: *Э...*

Ситуация: *Хадижа молчит.*

Учитель: *Как его зовут?*

Ситуация: *Хадижа молчит.*

Учитель: *Эмиль?*

Хадижа: *Нет. Хадижа.*

Вопрос об имени был воспринят без взаимосвязи с предыдущим, несмотря на некоторые сомнения, выраженные в молчании Хадижи. Очевидно, слово «зовут» трактуется обеими девочками только как просьба назвать их собственное имя.

### **Тактики избегания коммуникативных неудач**

#### **Конформизм**

Как отмечают С.Н. Цейтлин и Г.С. Рогожкина [Цейтлин, Рогожкина 2013], иноязычным детям свойственно соглашаться со всем, что скажет педагог, не понимая до конца сказанного. По-

---

<sup>23</sup> Согласно наблюдениям С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2015: 543], подобные ошибки (замена третьего лица на второе) в выборе формы лица глагола возможны только при освоении русского языка как второго. У детей, осваивающих русский язык как родной, они не зарегистрированы.

<sup>24</sup> Хадижа и Самангюль – двоюродные сестры. Эмиль является родным братом для Самангюль и двоюродным для Хадижи.

этому они часто отвечают «да» на альтернативные вопросы.

Учитель: *К кому пришла рыбка? К бабушке или к коту?*

Самангюль: *Да.*

Делается это для того, чтоб избежать возможной коммуникативной неудачи, которая может, с одной стороны, показать некомпетентность ребёнка как собеседника и испортить о нём впечатление, а с другой стороны, – повлечь за собой массу других, ещё более сложных вопросов. Нужно отметить, что данная тактика присуща не только детям-инофонам. По нашим наблюдениям, её часто используют совершенно разные люди. Так, например, новый педагог в детском саду, спросив у девочки с сенсорной алалией<sup>25</sup> (производящей, на первый взгляд, впечатление ребёнка, понимающего речь, но на самом деле в процессе коммуникации опирающейся более всего на ситуацию, отдельные слова, жесты, интонации и мимику), не задал ли она ищет, и получив утвердительный кивок в ответ, начал совместные поиски. Каково же было его удивление, когда она нашла в траве мяч и радостно начала с ним играть. Как оказалось, девочка искала именно его.

### ***Отказ от сказанного ранее***

Не уверенный в правильности своего ответа, ребенок может произносить слово очень тихо, смущённо, рассчитывая, видимо, на то, что если ответит неправильно, то собеседники его не услышат, но поймут, что он не проигнорировал вопрос, а в лучшем случае сами предложат правильный ответ, с которым можно будет согласиться, думая, что он именно так и ответил.

Учитель: *Чем мы ручки моем?*

Ситуация: Молча смотрит на картинку.

Эмиль: *Ватой* (не внятно).

---

<sup>25</sup> Сенсорная алалия является нарушением понимания речи вследствие недостаточности работы речеслухового анализатора при преимущественном поражении височной доли доминантного полушария. Отмечается недостаточность анализа и синтеза звуковых раздражителей, поступающих в кору головного мозга. Вследствие этого не формируется связь между звуковым образом и обозначаемым им предметом. Ребенок слышит, но не понимает обращенную к нему речь, так как у него не развиваются фонематические дифференциации в воспринимающем механизме речи [Гриншпун, Шаховская 2009 : 379]

Учитель: *Чем?*

Эмиль: *Не знаю.*

Учитель: *Мылом.*

При повторном же вопросе дети попросту отказываются от своего варианта, боясь подтвердить то, в чём не уверены сами.

### ***Отказ от ответа, смена темы разговора***

Услышав непонятный для него или требующий употребления сложной лексики вопрос, ребёнок может попытаться сменить тему разговора, либо уйти от ответа.

Учитель: *А что собачка любит делать?*

Ситуация: Самангюль подходит к другому столу и стучит. Намеревается на то, что хочет играть в «Теремок».

В таких случаях вдумчивый педагог упрощает фразу или подсказывает возможные варианты ответов, чтоб ребёнок опять подключился к беседе. В противном случае он может начать игнорировать своего собеседника.

Учитель: *А какие мультики ты смотришь?*

Ситуация: Самангюль встала и отошла в сторону.

Учитель: *А, Самангюль! Какие ты мультики смотришь?*

Ситуация: Пауза. Девочка отходит к настенной доске и начинает передвигать картинки.

Вопрос для девочки оказался слишком сложным, и она предпочла его проигнорировать.

В том случае, если иноязычный ребёнок ссылается на «незнание» какого-либо факта, не всегда правильно считать, что это действительно так, как неправильно было бы думать, что ребёнок решил сознательно обмануть собеседника.

Учитель: *Что это, Сама?*

Ситуация: Учитель показывает, что на картинке – голубое платье с цветочками.

Самангюль: *Не знаю.*

Даже если ребенок знает, что это за предмет и мог бы назвать его и рассказать о нем на родном языке, на малознакомом языке он ответить бессилён, ибо не в достаточной степени владеет лексическими и грамматическими средствами. Его «не знаю» можно интерпретировать как «не могу об этом сказать по-русски».

Учитель: *Расскажи, что любит собачка делать?*

Эмиль: *Не знаю.*

Ситуация: Пауза.

Эмиль: *Ничего не любит*

Этот диалог еще более знаменателен: в словаре мальчика еще нет глаголов «лгать», «бегать», «играть» и т.п. Поэтому он выходит из положения – поддерживая диалог, заявляет, что собачка «ничего не любит».

Чувствуя смущение по причине того, что не может выразить свои мысли, ребёнок произвольно говорит тихим голосом. В таком неприятном состоянии объяснить причину тихого голоса смог бы не каждый взрослый.

Учитель: *Почему так тихо говоришь?*

Эмиль: *Не знаю.*

### **Тактики воспроизводства речи**

Как и в онтогенезе маленького ребёнка-монолингва, продуцирование речи инофоном предполагает достижение определенного уровня ее восприятия. При этом при продуцировании по большей части используются те же самые средства, которые ему помогали в её восприятии. Сказанное не означает, что инофон имитирует речь человека, являющегося носителем языка. На ранних этапах имитируются (воспроизводятся в целостном виде) лишь словоформы и некоторые более объёмные фрагменты речи, наиболее часто употребляемые в диалоге. Фактически механизмом, определяющим как восприятие, так и порождение речи, является постепенно формирующаяся индивидуальная языковая система инофона.

### ***Опора на ситуацию интонацию и мимику***

Без достаточного объёма лингвистических средств ребёнку, как уже было сказано выше, достаточно трудно поддерживать разговор на незнакомом языке вне ситуации общения. Потому, как в приведенном ниже случае, более сложной становится опора на паралингвистическую коммуникацию. Он вынужден изъясняться только имеющимися в наличии скудными вербальными средствами и обильно использовать невербальные, в том числе интонацию и мимику. Этим речь инофона-ребенка резко отличается от речи инофона-взрослого, который часто не решается действовать подобным образом. Интонацией дети передают свои эмоции как на родном языке, так и на втором, используя междометия, свойственные обоим языкам. Мимика и интонация

чаще всего дублируют друг друга.

Самангюль: *Восхищенно ахает (понравилась картинка).*

Но, даже не опираясь на интонацию, можно догадываться о чувствах ребёнка, глядя на выражение его лица.

Самангюль: *Радостно удивляется – понравилась картинка.*

Приведенный ниже диалог учителя и Самангюль показывает, что, хоть она и соглашается (формально) с педагогом, демонстрируя конформизм, мнение ее о картинке остается абсолютно противоположным:

Самангюль: *Эта некрасивая* (о кукле на картинке).

Учитель: *Почему?*

Самангюль: *Вот она красивая.*

Ситуация: Показывает предыдущую картинку (на картинке – девочка с черными волосами).

Учитель: *Она красивая? А почему эта некрасивая?*

Ситуация: Самангюль резко откладывает картинку с «некрасивой» девочкой.

Самангюль: *Там*<sup>26</sup>.

Учитель: *Чем она тебе не нравится? Смотри, какие у неё волосы красивые.*

Самангюль: *Красивая* (произносит недовольным тоном, иронически).

Важно, чтобы эти сигналы были восприняты, правильно расценены педагогом и получили соответствующую реакцию. В этом случае удастся избежать неприятностей в общении.

### ***Использование жестов***

И.Н. Горелов [Горелов 2009], ссылаясь на исследования своей ученицы Н.М. Малышевой, указывает на то, что паралингвистическими компонентами можно практически заменить любое слово.

Покажем это на нашем материале:

- Замена глагола

Учитель: *Это кто?*

Ситуация: Учитель показывает картинку с расчёсывающейся девушкой.

Самангюль: *Девушка вот делай* (показывает на свою косу).

---

<sup>26</sup> Характерное для инофонов смешение местоименных наречий места и направления (*там и туда, где и куда*).

- Замена (уточнение) жестом прилагательных

Самангюль: *Чуть-чуть маленькая*

Ситуация: Показывает руками расстояние примерно в десять сантиметров (о карандаше).

- Замена жестом числительных

Эмиль: *У меня есть вот так сестра...*

Ситуация: *Показывает два пальца* (это означает – две сестры).

Учитель: *Угу.*

Эмиль: *И одна братик.*

Ситуация: Показывает один палец.

### **Указательные жесты**

Этими жестами дети часто указывают:

- предмет

Учитель: *А здесь у нас что такое?*

Ситуация: Показывает картинки с изображением окна.

Самангюль: *Это вот она* (показывает рукой в сторону настоящего окна).

- место

Самангюль: *Эмиль вот там стоит* (показывает на дверь из комнаты).

- направление

Самангюль: *Во сюда стоишь* (показывает на дверь).

(О брате, находящемся в соседней группе).

### **Пантомима – возможность передать временную и логическую связь**

Соотношение элементов пантомимы, по мнению И.Н. Горелова [Горелов 2009], и сама последовательность их манифестации могут отражать абстрактные отношения понятий (временные, логические и др. связи). Данный пример это целиком подтверждает.

Учитель: *Ты любишь яблоки?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Да, а что ты с ними делаешь?*

Самангюль: *Я ням, ням, ням. ням...*

Ситуация: жестами изображает, как она сначала ест яблоко, а потом выбрасывает огрызок.

### **Подкрепление сообщения разными кодами**

И.Н. Горелов [Горелов 2009] писал о существующей в речевой деятельности некоторой избыточности передачи одного и

того же сообщения сразу в виде нескольких кодов (слово, интонация, мимика, жест). Иноязычные дети, как нам представляется, сознательно используют одновременно большое количество разных кодов для передачи требуемого смысла. Очевидно, они хотят быть уверенными, что в этом случае их правильно поймут.

Учитель: *Угу. Эмиль, какой твой родной язык?*

Эмиль: *Не знаю.*

Учитель: *Не знаешь?*

Эмиль: *Неа* (отрицательно качает головой).

Эмиль: *Совсем не знаю.*

### ***Опора на знакомые слова***

То, что одних паралингвистических жестов для общения недостаточно, доказывает весь филогенетический путь человечества. Как бы ребёнок ни использовал пантомимические средства, без слов ему обходиться трудно. Поэтому он старается использовать в своих высказываниях всё то, что имеет в своем лексиконе, и эти лексические средства составляют своего рода основу высказывания, всё же остальное выполняет лишь дополнительную функцию.

### ***Использование слов родного языка***

Анализируя доступный материал, можно сделать вывод о том, что иноязычные дети дошкольного возраста крайне редко используют в общении с русскоговорящими людьми слова родного языка. Показательно, что ребёнок при этом не смешивает языковые системы, это происходит тогда, когда ему очень хочется ответить на вопрос, но данного слова в словарном запасе у него нет.

Учитель: *Скажи, что это у меня такое?*

Ситуация: Показывает картинку с нарисованным на ней деревом.

Самангюль: *Агач* (дерево, азербайджанский язык).

### **Некоторые другие речевые тактики детей-инофонов.**

#### ***Зависимость от возможностей***

Зачастую, получая даже понятные для них вопросы, дети не находят подходящих слов для адекватного ответа и вынуждены находить любые подходящие лексические средства чтоб хоть как-то продолжить разговор.

Учитель: *Угу. А что ты любишь, чтобы тебе читали?*

Эмиль: *Книжки.*

Учитель: *Какие?*

Эмиль: *Оранжевые.*

Учитель: *А еще какие?*

Эмиль: *И черные.*

Совершенно очевидно то, что на самом деле выбор понравившихся книг ребёнок осуществляет не по цветовым качествам, но остаётся в заложниках своего крайне ограниченного лексического запаса

### ***Отказ от не соответствующего возрасту ребенка уровня общения***

Приводимый ниже диалог может быть истолкован как результат непонимания речи педагога. Нам представляется, однако, что в данном случае ребёнок скорее не захотел вести диалог, по интеллектуальной сложности соответствующий возможностям лишь совсем маленького ребёнка. Это указывает на важность подбора педагогом языкового материала, учитывающего одновременно не только степень владения языком, но и возраст, определяющий уровень интеллектуального развития ребенка.

Учитель: *А как говорит твоя кошка?*

Эмиль: *Не говорит.*

Учитель: *Мяу-мяу-мяу. Мяу!*

Эмиль: *Да.*

Учитель: *А собака как говорит?*

Эмиль: *Не знаю.*

### ***Желание попрактиковаться в языке***

Повторяя новые для них слова или различные их формы, дети пытаются их запомнить. При этом работают разные виды памяти. Кроме звукового образа слова, ребёнок запоминает ощущения языка при отдельных артикуляциях, последовательность движений, сам предмет, к которому всё это относится, и ситуацию, в которой это слово уместно.

Учитель: *И резиночки у тебя оранжевые.*

Ситуация: Учитель показывает на резиночки в косах Хадижи.

Хадижа: *Оранжевые.*

Чем активнее ребёнок употребляет каждое новое слово, свержая результаты с речевым образцом и оценивая достигнутый в диалоге результат общения, тем быстрее происходит становление его индивидуальной языковой системы. Так, более активная в этом смысле Хадижа, не боящаяся использовать большое количество заведомо неправильных фраз и предложений, вос-



производимых в разных вариантах, значительно опережает застенчивую и робкую Самангюль в освоении русского языка, несмотря на равные исходные данные (возраст, характер инпута и время начала освоения языка).

Учитель: *Кошка, да. Угу. Какая у нас кошка?*

Хадижа: *Э... Красногo.*

Ситуация: Учитель смеется.

Учитель: *Красная!?*

Хадижа: *Да.*

Учитель: *М... Разве?*

Хадижа: *Розови.*

Учитель: *Мне казалось, что как у тебя - беленькая.*

Ситуация: Учительница поглаживает белую кофточку Хадижи.

Хадижа: *Беленькая.*

Учитель: *Да. Какая ещё кошка?*

Хадижа: *Это тоже беленькая.*

Ситуация: Хадижа показывает кусочек белого материала на шапке, которую держит в руках.

Учитель: *Это тоже беленькое, да.*

Таким образом, в ежедневной отработке нового языкового материала, предоставляемого инпутom, происходят то, что Н.И. Жинкин [Жинкин 1998] называл «самонаучением языку».

### ***Личная заинтересованность***

При личной заинтересованности в знании каких-либо фактов, при желании общения с понравившимся ему человеком и в некоторых других ситуациях ребёнок берёт инициативу общения в свои руки. Таким образом, он сознательно и активно строит свою индивидуальную языковую систему и добивается при этом гораздо больших результатов, чем при пассивном нахождении в окружении русскоязычного инпута.

Самангюль: *Это что?*

Ситуация: Самангюль показывает рукой на бусы учительницы.

Учитель: *Где? Вот это?*

Самангюль: *Да.*

Учитель: *Бусы.*

Самангюль: *Что!?*

Учитель: *Бусы.*

Самангюль: *Бусы.*

Учитель: *Да*

Ребенок настойчиво требует от русскоязычного собеседника

помощи в навешивании ярлыков на предметы и шире – на все окружающие явления, стремится запомнить звучание слов и понять сферу их употребления. Их внимание привлекают не только лексические единицы. По мере освоения языка все более значимой становится грамматика.

Достигнув определённого уровня успеха в освоении языка по сравнению со своими сверстниками, дети испытывают некоторую гордость своими достижениями и с радостью ею делятся. Их желание активно постигать все тонкости нового для них языка при этом многократно усиливается.

Ситуация: Девочки собираются на прогулку. Самангюль уже оделась.

Самангюль: *Я уже закончилась. Платье надо.*

Хадижа: *Закончилась. А я закончила.*

Хадижа таким образом даёт понять, что Самангюль говорит неправильно, а она, Хадижа, правильно. Подтверждаются наблюдения Н.В. Имедадзе относительно того, что для детей-билингвов характерен более высокий уровень языковой рефлексии, чем для детей-монолингвов [Имедадзе 1979].

Без сомнения, данный перечень речевых тактик иноязычных детей является далеко не полным. Кроме того, тактики коммуникативного поведения очень индивидуальны, поэтому возможны большие расхождения в их наличии и способах применения. Сказанное выше, как нам представляется, должно учитываться при общении с иноязычными детьми. Если внимательнее присматриваться к поведению детей, можно глубже понять их и, избежав очень многих ошибок в общении, добиться хороших результатов в обучении их языку, оставаясь при этом в добром расположении духа и делая уроки развития речи радостными и долгожданнами.

## ЛИТЕРАТУРА

*Горелов И. Н.* Невербальные компоненты коммуникации / Отв. ред. В. Н. Ярцева; Предисл. В. И. Карасика. Изд. 4-е. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

*Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н.* // Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. 5-е изд., перераб. И доп. — М: Гуманитар. изд. центр

ВЛАДОС, 2009.

*Имедадзе Н.В.* Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси, 1979.

*Цейтлин С.Н.* К построению грамматики промежуточного языка // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН. т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / М. Д. Воейкова, Е. Г. Сосновцева, Д. Н. Сатюкова, П. А. Оскольская, А. Ю. Урманчиева, М.Я. Дымарский. – СПб.: Наука, 2015.— [Электронная публикация].

*Цейтлин С.Н., Рогожкина Г.С.* Речевое поведение ребенка-инофона // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. Вып. 11 – Екатеринбург 2013.

*Жинкин Н.И.* Язык – речь – творчество. – М.: Лабиринт, 1998.

©Юрова М.С., 2015

## РАЗДЕЛ II.

## АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Я.Э. Ахапкина**

*(Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия)*

### ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ЭРРАТОЛОГИИ: ГРАММАТИКА ОШИБОК И РЕЧЕВАЯ ПРАКТИКА (КОНСТРУКЦИЯ "КОГДА ... ТО")<sup>27</sup>

**Аннотация:** В статье рассматриваются условия, при которых местоименный коррелят "то" в союзном соединении "когда ... то" воспринимается как нормативный и как ошибочный. К семантическим условиям, провоцирующим нарушение речевого стандарта, относятся темпоральная инверсия ситуаций, неожиданность результата, несвязанность событий, описанных в главной и придаточной частях предложения. К контекстуальным факторам, влияющим на восприятие высказывания как неестественного, относятся повтор субъекта, отрицание или императив в главной части предложения, противопоставленность аспектуальных признаков предикатов.

**Ключевые слова:** речевой стандарт, норма, ошибка, союзное соединение, узуальность, обусловленность, результативность, оценка, синтаксическая синонимия

*Отрицательный языковой материал как объект лингвистического анализа.* В 1928 году, почти сто лет назад, была написана книга А. Фрея «Грамматика ошибок» (в переводе на русский язык Д. В. Сичинавы книга издана в 2006 году). Е. В. Рахилина

---

<sup>27</sup> Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 году.

так комментирует пафос работы, значимый для нынешнего лингвистического мейнстрима: «Идея А. Фрея состоит в том, что ошибочные высказывания носителей языка являются столь же полноправным лингвистическим материалом, как и обычные, соответствующие норме, а сама норма не является незыблемой и поддается обязательным изменениям, которые как раз и проявляются в частотных ошибках говорящих. Получается, что по ошибкам в употреблении маркеров той или иной категории – если эти ошибки тщательно собирать – можно отслеживать направление исторических изменений, заложенных в языке <что корреспондирует с идеями Л. В. Щербы об интерпретации отрицательного языкового материала. – Я.А.>. Теоретически, можно было бы представить себе своего рода "параллельную грамматику". В ней каноническим правилам (в идеале – каждому из них; под правилами понимается соблюдаемая носителями речевая закономерность) сопоставлялся бы исторический экскурс, описывающий историю этих правил, т.е. процесс их формирования. Дополнительно тут же приводился бы и набор типичных для каждого правила нарушений-ошибок, характерных для современных носителей языка: как залог будущих естественных изменений в нем» [Рахилина 2014].

Действительно, изучение нарушений рекомендательной нормы (то есть старшего стандарта, постепенно уходящего из речевой практики), типичных для неотредактированной речи носителей языка, – спонтанной и даже подготовленной устной, а также для неофициальной письменной, – для речи эритажных говорящих, то есть носителей разрушающегося идиома, который функционирует в окружении иного доминирующего языка, для овладевающих языком инофонов, для детей на ранних стадиях речевого онтогенеза, позволяет зафиксировать точки слома нормативных запретов (традиционных ограничений действия системы), зоны развития потенциальных возможностей языка, те области речевого варьирования, которые формируют новые стандарты и отражают трансформации, происходящие в лексиконе и грамматиконе идиома.

Интерпретации «взрослой» языковой системы сквозь призму онтогенетических инноваций посвящены работы С. Н. Цейтлин и ее учеников и последователей (М. Б. Елисеевой, Г. Р. Добро-

вой, М. Д. Воейковой, Н. В. Гагариной). Эта традиция восходит к ранним попыткам описания речевых ошибок в детской речи [Цейтлин 1982]. Сходным образом ошибки в речи взрослых носителей языка проливают свет на устройство и функционирование системы современного русского языка, см. подробнее [Русакова 2013].

Так, по наблюдениям С. С. Джакуповой и Н. А. Зевахиной [Джакупова, Зевахина 2014], в конструкциях с двумя глаголами, требующими разного падежного управления, типично ненормативное, но типологически оправданное (то есть обнаруживаемое как вариант нормы в других падежных языках), выравнивание падежа зависимого имени по последнему глаголу, причем отмеченная тенденция наблюдается для разных падежей: *посадка и высадка из вагонов* (эллиптировано предложное дополнение в винительном падеже, эксплицировано – в родительном), *мириться и уважать друг друга* (эллиптировано предложное дополнение в творительном падеже, эксплицировано – беспредложное в винительном), *рассказать и поделиться опытом* (эллиптировано предложное дополнение в предложном падеже, эксплицировано – беспредложное в творительном). Этот эллипсис можно интерпретировать как аналогическое выравнивание падежа управляемого имени – М. В. Русакова пишет в связи с такого рода аналогиями об эффекте прайминга (синтагматического уподобления элементов высказывания) [Русакова 2013].

По данным С. А. Оскольской и Н. А. Зевахиной, местоименные и наречные редуцированные образования с префиксом *ни-* во втором компоненте (модель *какой-никакой, как-никак*) узуально экстраполируются в сферу корней, которые, с точки зрения рекомендательной нормы, не допускают таких дериватов и не фиксируются кодификационными источниками – традиционными словарями и справочниками [Зевахина, Оскольская 2014]: *сколько-нисколько, кто-никто, что-ничто, чей-ничей, откуда-ниоткуда, зачем-низачем, почему-нипочему*.

Согласно интерпретации Е. В. Рахилиной [2014], подвергается разрушению сравнительно-сопоставительная адъективная / адвербиальная конструкция. Будучи трехкомпонентной (объект, маркер, эталон сравнения), компаративная структура гипотетически допускает опущение, удвоение или замену любого из трех

элементов, что и наблюдается на практике в следующих вариантах реализации: наращивается сравнительный маркер (возникает избыточное *нежели чем*, ср. нормативное *как будто* и архаичное *словно как*), контаминируют синтетическая и аналитическая формы компаратива: *более сильнее*, эллиптируется эталон сравнения <чем что?> (компаратив трактуется при этом скорее как суперлатив: *непередние вагоны более свободны*), исчезает сама форма компаратива, уступая место интенсификатору при положительной степени прилагательного (наречия): *В русском языке семантический диапазон данного слова **чрезвычайно широк, нежели** в английском* [пример из Корпуса русских учебных текстов – КРУТ].

К зонам системных речевых сбоев мы отнесли следующие [Ахапкина 2013]: ошибки референции, связанные с некорректной, но типологически оправданной (встречающейся в других языках как норма) заменой имени местоимением (с нарушением рода / числа: *аудитория – они*), с неадекватным согласованием определительного оборота (причастного или адъективного пространственного атрибута, придаточного) с определяемым словом, а пояснительной конструкции – с опорным словом: *\*увидеть зверя, то есть лев*; ошибки управления, вызванные нарушением нормы в выборе падежной формы (*\*точка зрения о проблеме*); ошибки, связанные с выбором коннектора (союза, союзного слова); окказиональное словообразование и словоизменение; десемантизация глагола или предикатного имени (замена конкретной номинации широкозначной, расщепление синкретических номинаций в аналитические: *делать подвиг, нести характер, совершать / оказывать воздействие*), ошибки, связанные с выбором интенсификатора (*сильно + прилагательное или наречие*), см. о формировании оценочных значений на базе признаковой лексики в работе [Рыжова 2012].

*Конструкция "когда ... то": варьирование от нормы к нарушению речевого стандарта.* Остановимся подробнее на стилистически диффузной зоне, в ряде случаев разрешающей, а в некоторых случаях отчетливо запрещающей употребление соотносительного компонента "то" (в главной части сложноподчиненного предложения) при союзном элементе "когда" (в придаточной части). Это частный случай сложностей в употреблении

коннектора (в терминологии Русской грамматики (1980) – двухместного союзного соединения). Для двойных связующих компонентов сложных предложений характерны потеря, удвоение или замещение элемента (ср. *не столько ... как* вместо нормативного *не столько ... сколько*). В нашем случае важно наличие или отсутствие второго компонента структуры "когда ... то" (в терминологии РГ-80 – семантически неспециализированного союзного коррелята).

Вполне нормативными представляются варианты употребления союзного соединения в предложениях с **узуальной** семантикой (со значением обычного действия, итеративности, опирающимся на импликацию маркера *каждый раз*)<sup>28</sup>: *Когда я предлагала пойти в театр, то получала отказ. Когда я сплю слишком много, то он просто приходит и смотрит на меня, таким глубоким взглядом. Когда я видел глаза выздоровевших, то не мог удержаться от слез. Он носил тёмные очки, фуфайку, уши закладывал ватой, и когда садился на извозчика, то приказывал поднимать верх* (Чехов). Чем выше степень обобщенности такой узуальности, чем ближе она к зоне качественной характеристики субъекта или потенциальности (о семантике обобщенного действия см. [Смирнов 2008]), тем выше стилистическая адекватность высказывания, ср. в обобщенно-личном высказывании: *Когда долго, не отрывая глаз, смотришь на глубокое небо, то почему-то мысли и душа сливаются в сознание одиночества* (Чехов). Существенно, что в высказываниях такого рода значим компонент семантики обусловленности.

Не вызывают нареканий с точки зрения соответствия речевому стандарту варианты реализации конструкции "когда ... то" с семантикой собственно **обусловленности**, синонимичные двойному союзу "если ... то" (от первого типа высказываний они отличаются обобщенностью актантов): *Когда компания признает свое банкротство, то для юридического оформления ее стату-*

---

<sup>28</sup> В отсутствие специальной атрибуции цитат (указаний фамилии автора) и примеров из Национального корпуса русского языка (снабженных традиционной метаразметкой), иллюстрации заимствованы из интернет-дискурса, сконструированы на основе претекста без "то" или созданы по обсуждаемой модели.



са требуется длительное время. Когда организуют письменный опрос, то анкету структурируют в соответствии со строгой схемой. Когда завершается тестирование, то полученные данные передают в вычислительный центр. Когда возникают сомнения в надежности банков, то вкладчики стремятся скорее изъять свои вклады. Ср. при безличном придаточном: Когда на улице холодно, то изо рта идет пар. Когда необходимо написать текст в научном стиле, то требования к точности и логичности высказываний возрастают. Чем ближе такое употребление к зоне вневременности, тем выше его стилистическая адекватность: Когда ответчик осуждается, то не судьи налагают на него наказание, но закон [Екатерина II. Наказ Комиссии о составлении проекта нового Уложения (1767)], Когда смежные углы равны, то каждый  $1/2 \pi$ , а линии перпендикулярны [Н.И. Лобачевский. Новые начала Геометрии с полной теорией параллельных (1835-1838)].

Близок к реализации значения обусловленности вариант с семантикой **причинности** (коннектор *когда* аккумулирует идею *поскольку, так как, потому что*): Когда я была маленькая, то думала, что в Доме ученых всегда сидит человек в очках и читает книги. В данном случае существенна континуальность состояния как характеристика непрерываемого процесса. У этого варианта осмысления есть архаичная модель-предшественник: Когда кровопускание было безуспешно по причине старости, то подан ему был смертоносный порошок, который также оказался недействителен по причине уже охладевшего его тела. [Е. Булгар, С. Платонов (перевод). Рассуждение против ужасов смерти (1805)]. При ослаблении семантики причинности понижается естественность конструкции: ?А когда я уже закрыл дверь и вышел в столовую, то он что-то заорал мне вслед, но я не расслышал. Здесь возникает намек на семантику уступки (ср. "хотя", "тем не менее"), что резко понижает естественность высказывания и создает почву для семантической аномалии: союз с причинно-следственной семантикой начинает выражать идею отрицательного условия.

Импликация смысла "как только ... так сразу" (семантика **мгновенного следствия**, быстрого результата) также не уводит высказывание далеко от стандарта, ср. в предложениях как с се-

мантикой итеративности, так и без нее: *Когда я начинаю ему нравиться, то он мне перестаёт нравиться. Когда эксперимент завершен, то результаты проверяют при помощи комплекса методик. Без идеи повторяемости, при однократном действии: Когда я вскочил, то сразу понял, что теперь точно опоздаю. Когда я позавтракал, то (сразу) почистил зубы. Когда исследователи завершили анализ данных, то стало очевидно, что метод обработки влияет на результат. Когда вошёл к ним Силослав, то все сделали ему поздравление, подобно как любимцу царскому [М. Д. Чулков. Пересмешник, или Славенские сказки (1766-1768)].* Однако иначе оценивается нормативность конструкции, воплощающей идею "после, но не вследствие, не по причине", в примере без экспликации мгновенности (в отсутствие семы "сразу"): *?Когда я вошел, то дверь захлопнулась. Несвязанность событий понижает нормативность высказывания.*

Таксисные конструкции с семантикой полной и неполной **одновременности** также не выходят за рамки рекомендательной нормы и не подлежат обязательной редакторской правке: *Когда войска стояли лагерем в окрестностях Розеты, то рынки были изобильно снабжены всякими Европейскими съестными припасами... [неизвестный. Отрывки, содержащие некоторые любопытные подробности о Турции и Египте // «Вестник Европы», 1804],* *Когда я с ним разговаривал, то он пожелал нам удачи. Когда я училась в университете, то жила в общежитии еще с четырьмя девушками. Когда они летели ..., то вдруг сгущённый облак удержал их стремление и сделался подножием их коней, будучи поддерживаем сільфами. [М.Д. Чулков. Пересмешник, или Славенские сказки (1766-1768)].* При этом едва ли нормативно: *Когда в стране кризис, то мы похожи на героев игр.* В последнем случае, вероятно, играет роль отсутствие глагола во второй части высказывания (следствием его отсутствия становится нейтрализация динамики, что мешает реализации семантической модели обусловленности или итеративности; речь идет о смене ситуаций, о фиксации одного состояния на фоне другого, так что отсутствие глагола не дает воплотиться и идее "как только"). Ср. при безглагольной главной части: *\*Когда я это пишу, то его пока нет. \*Когда я возвращаюсь домой, то щенок счастлив.*

**Оценка** события с позиции наблюдателя, фиксация чужого мнения, интерпретация ситуации, включающая точку зрения свидетеля или говорящего, также не выходит за границы нормы, если описана ожидаемая, естественная реакция: *Когда я приходила убирать моего Алкида, то делала это охотно; но теперь такое занятие кажется мне очень неприятным.* [Н.А. Дурова. Кавалерист-девица (1835)], *Когда он молчал, то походил на бездушный труп...* [М.Н. Загоскин. Аскольдова могила (1833)]. *Когда человек тратит на покупку квартиры сотни тысяч рублей, то интересоваться, откуда он взял несколько десятков тысяч на приобретение престижной иномарки, по меньшей мере, неприлично. Когда Фомины взяли участок под строительство дома, то никто не удивился.*

Нарушение нормы фиксируется в следующих случаях (укажем «ментальные сценарии», то есть типовые модели осмысления ситуации).

1. Ретроспективная (инвертированная) темпоральная структура исключает семантику прямого линейного следования событий (а значит, и обусловленности, и узуальности, и быстрого ожидаемого результата): *\*Когда результаты были проверены по новой методике, то срок действия договора уже закончился.*

2. Неожиданный результат исключает идею закономерного следствия, вытекающего из названной причины; реализуется перфектная ситуация: воплощается семантика результативности, но результат оказывается незапланированным: *\*Когда я выстрелил, то ружье дало осечку.* К этой группе примыкают конструкции с отрицанием во второй части (фиксируется незапланированная реакция на описанную в первой части высказывания ситуацию): *\*Когда статья вышла, то никто ее не заметил. \*Когда я пришел на эту землю, то никто меня не ожидал. \*Когда правительство Москвы рассматривало варианты продления жизни комплекса, то поддержка пришла с неожиданной стороны. \*Когда списки полицейских-масонов потеряли статус секретности, то из полусотни сотрудников Уэстмидлендского отдела масонами оказались лишь шестеро.*

3. Несвязанные события, отсутствие причинно-следственных отношений или закономерного следования действий; в этом случае важна разнособъектность пропозиций: *\*Когда поезд подо-*

*шел к перрону, то запели птицы. \*Когда пошел дождь, то поезд тронулся.*

Рассмотрим условия контекста, провоцирующие речевой сбой.

1. В первой части высказывания употребляется глагол совершенного вида с сильной семантикой результативности. Во второй части названо действие, предшествовавшее действию из первой части (темпоральная инверсия: ретроспективная организация высказывания – предшествующее действие названо после последующего), или продолжающееся действие, которое началось раньше указанного в первой части (при такой ретроспективной структуре ошибка оказывается не синтаксической, а логической): *\*Когда американский автор высказал свое предположение, то работа лондонской группы над решением аналогичной задачи подходила к концу (была опубликована, уже обсуждалась коллегами).* Это модель *\*Когда я пришел, то мама уже спала* (при реконструкции эллиптированного предиката восприятия высказывание становится нормативным: *то обнаружил, что*; соответственно, налицо ошибка немотивированного эллипсиса), *\*Когда звезда упала, то Ежик вешал на елку последнюю игрушку* (в данном случае важно и то, что события не связаны друг с другом): *\*Прошлой осенью, когда выпал снег, то никто его не ждал (то реки замерзли, то фирма обанкротилась, то начался сезон премьер в театрах).* *\*Когда вошел лектор, то в аудитории никого не было (то студенты уже ушли, то каждый занимался своим делом).*

2. Перед первой частью дано указание на время в прошлом, указание на последовательность событий или способ осуществления / характер протекания действия (ошибка не столько на употребление союзного элемента и его местоименной опоры, сколько на структуру главного предложения, к которому относится инициальный показатель времени или образа действия, и придаточного – здесь не должно быть собственно двойного союзного компонента "когда ... то", придаточное выполняет иную функцию: уточняет детерминант главного, соответственно, "то" занимает не предназначенную для него позицию, вторгается в "чужую" синтаксическую схему): *\*В 18 веке, когда сопротивление позитивизму ослабело, то набирали силу основные научные*

направления естественно-технического профиля. \*В 1956 году, когда Японии нужно было заключить рыболовное соглашение, то её правительство пошло на подписание Декларации о восстановлении с СССР дипломатических отношений. \*Лишь в последние годы, когда поголовье морских коньков заметно поредело, то появилась первая обширная работа, посвящённая их поведению. \*Впоследствии, когда в методологии социальных наук возобладал позитивистский идеал строгого незаинтересованного знания, то утопическая эйфория была вытеснена по крайней мере в "подсознание" социологии. \*Позже, когда скандал разгорелся, то министр юстиции предложил Генеральному прокурору возбудить уголовное дело. \*В момент открытой борьбы, когда требовался героизм, то лучшего человека, чем Старостин, найти было трудно. \*В ситуации, когда исследователь не сумел избежать «ловушки сенсационности», то он вынужден искать способы повысить достоверность полученных результатов. Ср. при придаточном определительном: \*В ситуации, когда в расстановке ключевых фигур в Кремле произошли глубинные трансформации, то отлучка была чревата непоправимыми последствиями. \*Со дня, когда лицо узнало или должно было узнать о нарушении своего права, то следует исчислять течение срока исковой давности для требований о разделе имущества. Ср. с детерминантом в главном при иных отношениях детерминанта и придаточного (без функции уточнения): \*По местной традиции, когда ребенку исполняется 2 года, то он должен доказать, на что способен.

3. При повторе субъекта: \*Когда мы выбираем средство выражения замысла, то мы прибегаем к сложной последовательности когнитивных процедур. \*Когда я еще раз приеду в Россию, то я приеду только к вам, в «Интурист».

4. При отрицании во второй части (отрицание в позиции "следствия" противоречит пониманию конструкции как условной (причинной), и потому не лояльно к "то" (нет семантики закономерного следствия)): \*Когда сборник статей вышел из печати, то читатели его не заметили.

5. При будущем времени или императиве (а также синонимичном ему инфинитиве), при модальных конструкциях во второй части: \*Когда вошел лектор, то встаньте. С одной сторо-

ны, небезупречно – *?Когда постройте первые графики, то начинайте оформление статьи.* И совсем плохо: *\*Когда я приду, то мама будет спать.* (Можно, однако, трактовать высказывание как разговорную свертку-замену "и обнаружу, что" с эллиптированным предикатом восприятия.) С другой стороны, при безличности возможно: *Когда черновой вариант статьи будет готов, то следует (необходимо, непременно нужно) предъявить его эксперту. Когда после того пройдут еще сто лет, то в полночь же должно прийти на то место и произнести: «Демон шес гес!»* [К.П. Масальский. Черный ящик (1833)]. И в архаичном варианте было употребительно: *А когда завершён намаз, то разойдитесь по земле, и ищите благоволения Аллаха, и поминайте Аллаха много – может быть, преуспеете.*

*Когда опять захочешь быть нашим гостем, то приезжай в развалины Тедмора и старайся уснуть в том месте, где теперь очутишься.* [О. И. Сенковский. Антар (1833)]

6. При несовпадении аспектуальной характеристики глаголов в первой и второй частях (по виду, кратности, предельности, способу действия), при наличии неглагольных предикатов (кратких прилагательных): *\*Когда прямая речь завершилась, то перед словами автора ставится тире. \*Когда элита полностью замкнута и превратилась в касту, то она утрачивает способность управлять и прибегает к насилию, чтобы сохранить власть.* Ср. при совершенном виде во второй части: *?Когда движение к политической демократии происходило одновременно с созданием рыночной инфраструктуры, то «скандинавская модель» модернизации продемонстрировала способность к параллельному преобразованию.*

Однако перечисленные условия не объясняют ненормативности нарративных перфектных построений с результатами в обеих частях при наличии семантики обусловленности (в частности, причинности: "поскольку") или быстрой смены ситуаций ("как только"): *?Когда человек умирает, то изменяются его портреты. ?Когда я вошел, то дверь захлопнулась.*

*Практические аспекты «грамматики ошибок».* Фиксация типичных ошибок в работах первокурсников на протяжении ряда лет позволила создать классификацию лексико-грамматических сбоев, положенную в основу стилистического

тренажера, см. [Левинзон и др. 2014]. По выявленным моделям были составлены примеры на основе текстов гуманитарной направленности. Техника исполнения включала поиск зоны риска ошибки (типичные для ее возникновения лексико-грамматические контексты) в написанных носителями языка текстах и намеренное искажение исходного высказывания. Такая «порча» примера восходит к традиции моделирования языковой иллюстрации в лингвистических работах второй половины XX века, см. [Рахилина 2014]. Задание выполняли студенты-практиканты, обучающиеся по направлению «Лингвистика». Среди полученных текстов упражнений были обнаружены контексты, ненормативность которых вызывает вопросы. Одной из таких проблемных точек оказалась конструкция "когда ... то". Большая часть «испорченных» примеров воспринимается носителями языка как естественный, допустимый стилистически и грамматически вариант формулировки (то есть «порча» оказалась недостаточной, добавление "то" в исходное высказывание, порожденное носителем языка, не стало причиной осознаваемого воспринимающим речевого сбоя): *Когда политика создает возможности для саморазвития и самореализации индивидов, то ее влияние может быть конструктивным* (семантика обусловленности; идея узуальности; обобщенность актанта; оценка в главной части); *Когда начинались реформы, то предполагалось, что всеобщая либерализация позволит обществу самоорганизоваться на капиталистической основе* (ментальный предикат с семой точки зрения в главной части); *Когда предприятие функционировало первый год, то его ценные бумаги не могли служить достаточным обеспечением кредита* (семантика причинности, во второй части содержится интерпретация ситуации, описанной в первой). *Когда мы обдумывали социальные проекты по образованию, то меня спрашивали: «Ну, вы, конечно, будете поддерживать тех, кто пойдет в профильный вуз?»* (семантика неполной одновременности, повторяющееся событие на фоне делящейся ситуации).

С одной стороны, союзный коррелят "то" в любом случае может быть опущен без ущерба для осмысления высказывания. Редакторы-минималисты склонны снимать его, независимо от семантизации предложения. С другой стороны, при синонимии

двойному союзу "если ... то" союзный коррелят совершенно уместен, а при несвязанных событиях или темпоральной инверсии, при неожиданном результате, напротив, абсолютно неуместен. Промежуточная зона представляет собой континуум, в котором степень приемлемости союзного коррелята варьирует от скорее нормативного варианта к скорее ошибочному.

## ЛИТЕРАТУРА

*Ахапкина Я.Э.* Причины и механизмы речевых сбоев на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 65-92.

*Джакупова С.С., Зевахина Н.А.* (Не)совпадение падежа при эллипсисе в сочинительных конструкциях на материале учебных текстов носителей русского языка // Slavica Helsingiensia 45. Инструментарий русистики: Ошибки и многоязычие. Хельсинки: Университет Хельсинки, 2014. С. 35-49.

*Зевахина Н.А., Оскольская С.А.* Какая-никакая, а Всемирная паутина: конструкции с «редуплицированными» уступительными местоимениями в русском языке // Современный русский язык в интернете. М.: Языки славянских культур, 2014. С. 202-221.

*Левинзон А.И., Джакупова С.С., Плисецкая А.Д.* Опыт разработки электронной системы обучения студентов академическому письму // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2014. № 6. С. 23-32.

*Рахилина Е.В.* Грамматика ошибок: в поисках констант // В кн.: Язык. Константы. Переменные: Памяти Александра Евгеньевича Кибрика. – СПб. : Алетей, 2014. С. 87-95.

*Русакова М.В.* Элементы антропоцентрической грамматики русского языка. – М.: Языки славянской культуры, 2013.

*Рыжова Д.А.* Формирование оценочных значений на базе признаковой лексики. Дипломная работа. – М.: МГУ, 2012.

*Смирнов И.Н.* Выражение повторяемости и обобщенности действия в современном русском языке. – СПб.: Наука; Сага, 2008.

*Цейтлин С.Н.* Речевые ошибки и их предупреждение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982.

©*Ахапкина Я.Э., 2015*



**Е.Н. Бекасова**

*(Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия)*

## **О ЯЗЫКЕ ЧЕЛОБИТНЫХ ЦАРЮ ФЕДОРУ АЛЕКСЕЕВИЧУ ПРОТОПОПА АВВАКУМА И ИГНАТИЯ СОЛОВЕЦКОГО**

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности языкового воплощения сходных мыслей и идей идеологов старообрядчества – протопопа Аввакума и Игнатия Соловецкого. Сопоставление челобитных к царю Федору Алексеевичу, написанных в 1776 г., позволяет выявить тождества и различия текстовой организации, обусловленные как предшествующим разнообразием древнерусской литературы, так и осознанием личностью необходимости индивидуализации собственного творчества на острие апокалиптических споров за отечество и веру.

**Ключевые слова:** протопоп Аввакум, Игнатий Соловецкий, языковая личность, челобитная, языковая ситуация, идиостиль.

Правление «тишайшего» царя Алексея Михайловича ознаменовалось одной из самых трагических страниц русской истории – расколом русской православной церкви и разразившейся вслед за этим гражданской войной, связанной с преследованием старообрядцев.

Слепая напористость «двух рогов антихриста» – патриарха Никона и царя Алексея Михайловича – коснулась прежде всего церковного обряда, укоренившегося в традициях русского общества. Тесная связь религии с письменностью в этом случае сыграла свою трагическую роль, так как церковная реформа начиналась на Печатном дворе, где происходило, по мнению светских и церковных властей, исправление, а по мнению старообрядцев, – искривление веры. Правка книг насильно вмешалась в церковную, а для того времени – и в обыденную жизнь, поскольку «древнерусский человек в отличие от человека просветительской культуры жил и мыслил в рамках религиозного сознания. Он «окормлялся» верой как насущным хлебом» [Панченко 2005: 65–66].

Трагическим событиям – падению Соловецкого монастыря, сожжению идеологов старообрядчества и вспыхнувшей эпидемии самосожжений, где по некоторым подсчетам погибло более 20000 человек [Карташев 1992: 238–241; Романова 2012], – предшествовала длительная и бурная дискуссия сторонников реформ Никона и ревнителей древнего благочестия [Каптерев 1909; 1912; 1913].

«Общинность» устройства государства, когда каждый член общества принадлежал к одной – истинной, православной христианской общине, давала право староверам разговаривать с церковными и светскими иерархами на «ты» и надежду предотвратить конец света и пришествие Сатаны. Однако «танDEM» Никона и Алексея Михайловича базировался на необходимости укрепления абсолютизма с его недоступностью и неподотчётностью «власть предержащих» народу, с его полным отрывом «верхов» и «низов». Впервые правящая «элита» показала свою неприступность и, не прислушавшись к предупреждениям, обвинила в разрушении основ общества их защитников, заклеив раскольниками.

Интуитивно или сознательно светская власть жонглировала словами, и именно со слов и начинается раскол. Как это часто бывает в русском обществе, защитники древнего благочестия, являясь в основном яркими личностями, были недостаточно сплочёнными и нередко вступали в полемику и друг с другом. В частности, известные расхождения во взглядах «пустозерских сидельцев» – протопопа Аввакума и дьякона Федора Иванова, – ссора Игнатия Соловецкого со своею «братию» и под.

Литературная манера признанных духовных руководителей старообрядческого движения также существенно отличалась. Данное обстоятельство является важным в плане того, что писатели-староверы отстаивали дониконовскую письменность, и, соответственно, религиозные, идеологические и политические аспекты церковной реформы в конечном итоге упирались в языковые проблемы [Бекасова 2001 а), б); 2011 а), б)]. С одной стороны всё это дает основание определить изменения не только церковнославянского языка в период его кодификации в печатных текстах, но и русского литературного языка, на который в данный период было велико влияние сакральных текстов. С

другой стороны, именно данный период предоставляет возможность наблюдать первые проявления индивидуальности и выявить диапазон колебаний её реализации.

В связи с этим нами был предпринят сравнительный анализ двух челобитных царю Федору Алексеевичу выдающихся идеологов старообрядчества – протопопа Аввакума и дьякона Игнатия Соловецкого. Челобитные имеют один адресат и составлены практически в одно и то же время, в 1676 году: челобитная Аввакума, видимо, вскоре после вступления Федора Алексеевича на престол после смерти его отца 30 января; челобитная Игнатия – 5 октября.

Главное событие для староверов уже произошло – один из «рогов антихриста» умер, о чем и сообщает его сыну Аввакум: *«Бог судит между мною и царем Алексеем, в муках он сидит, слышал я от Спаса; то ему за свою правду»* (Ав., 146), – что в дальнейшем стало причиной резкого ужесточения режима пустозерских узников. В отличие от Аввакума, Игнатий Соловецкий пишет об умертвии (нехорошей смерти) царя высоким слогом: *«от жития сего посекаем безвременно»* (Игн., 67). Стилистически по-разному представлены и оценка деятельности царя Алексея Михайловича, ср.: *«иноземцы-то что знают? Что велено им, то и творили, своего царя Константина, потеряв безверием, предали турку, да и моего Алексея в безумии поддержали»* (Ав., с. 146) – *«царь же мимо преступ[ни]ков и разорителей закону Христову... люто и яро на нас, бедных, възъярися и, аки люты зверь, неукротимо возлютися. И аки свирепый зверь лев сыроядец, возреве жестокосердно и страшно, еретичество злое яве... И сие суровое и жестокое дело гневно начинает. И яряся совершая, и своему цареву вечное безчестие и упор сим делом сотворяет...»* (Игн., 67)

Для Аввакума важно теперь и отпадение «первого рога антихриста» – патриарха Никона – победителя святой веры, поэтому сразу же после уничижительных фраз о себе, челобитчике, следует совет «Алексеевичу»: *«А что, государь-царь, как бы ты мне дал волю, я бы их, что Илия пророк, всех перепластал во един час. Не оскверния бы рук своих, но и освятил, чаю.... Перво бы Никона, собаку, и рассекли начетверо, а потом бы никонян»*. (Ав., 146). Игнатий Соловецкий уже знал о бесславном конце

патриарха Никона, осужденного и сосланного в Кириллов монастырь, и не считал нужным даже упоминать об одном из «*мучительской власти*» и «*сатанинского воинства*» (Игн., 67).

Для идеологов старообрядчества воцарение Федора Алексеевича – надежда на избавление от последствий церковной реформы, на перемену государственной политики в отношении к приверженцам «древнего благочестия» от всяческих «лют» (Ав. 146, Игн. 67).

Однако для Игнатия Соловецкого обращение к новоявленному царю лишь повод вспомнить о самом страшном для него событии – взятии его родного Соловецкого монастыря – олицетворения Нового Иерусалима, последнего оплота благочестия. Следует отметить, что в этот период Игнатий приступил к своему важнейшему произведению – «Исповеданию ... против нынешних богохулников, еретиков и отступников» (30 января 1676 г. – 27 апреля 1682 г.), где он, «пытаясь создать полемические сочинения в защиту «старой веры», выступал как богослов и публицист, опирающийся на традиции древнерусских полемических произведений и на стилистику живой разговорной речи, создавая произведения, понятные широкому кругу читателей» [Демкова 1983: 319]. Царь Федор Алексеевич для Игнатия Соловецкого – последняя надежда отменить приход антихриста, но в самом тексте челобитной нет обращения лично к нему, что дает основание исследователям считать послание Игнатия Соловецкого челобитной только по форме, возможно, и не отсылавшейся царю [Памятники 1998: 29]. Абстрактность обращений исключительно только к «царю своему самодержцу» (Игн., 65, 66) лишь подчеркивает данное предположение, при этом Игнатий Соловецкий, «помышляя обрести пристанище тихо и покров крепок», обращается от лица «бедных», но «никакой вины не знающих» соловецких монахов (Игн., 65).

В отличие от некой отстранённости Игнатия Соловецкого, Челобитная протопопа Аввакума реальна в каждой строке и проникнута его самобытной личностью. Поэтому с самого начала Аввакум выстраивает текст по контрасту: самонарекания челобитчика, как и положено, находятся в нижнем регистре, а обращения к Федору Алексеевичу, сопровождающиеся многочисленными цитатами из священных книг, колеблются от офици-

альных именовании *русский царь и великий князь, отрасль царская* до фольклорных форм *свето-свители, дитяtko красное, церковное*. Отсюда и реальные противопоставления: *«ей, пес емь аз, но желаю крупницы твоя милости», «ты еси царь, и азъ раб твои», «ты помазан елеом радости, а аз обложен узами железными; ты, государь, царствуешь, а аз в юдоли плачевной плачюся»* (Ав., 145). Сложно согласиться, что это обусловлено исключительно «авторской скромностью: Аввакум унижает себя низкой речью, подчёркивает свою «грубость», необразованность, некнижность» [Лихачёв 1969: 316], или соотносятся с трафаретной маской челобитчика. Возвеличивание Федора Алексеевича и собственное самоуничижение – это и древняя традиция жанра делового послания, и возлагаемые надежды на нового отца-батюшку (*«тобою хочет весь мир просветиться, о тебе люди божия расточенныя радуются»*), и признание его миропомазанности (*«блаженный и преблаженный и всеблаженный государь наш», «ты помазан елеом радости»*), и указание на социальную и клерикальную иерархию, где челобитчик – «*богомалец*» царя. Однако подобная кротость лишь одна из ипостасей Аввакума. Тем более, что Аввакум и его сподвижники были уверены в том, что они с царями, как и все люди, «по духу братия» – *«Единого бо мы себе отца имамы вси, иже есть на небесех, по святому Христову Евангелию. И не покручинься, царю, что тако глаголю ти: ей, истинна так. Господин убо есть над всеми царь, раб же со всеми есть божий»* [Житие 1960: 196].

Поэтому Аввакум настаивает на своем праве проповедовать «*сыну Давыдову*», чтоб услышал он молитву его «*не во устнех льстивых*», ибо только Федор Алексеевич «*един нашему спасению повинен. Аще не ты по господне без, кто нам поможет?*» (Ав., 146). Аввакум встаёт на свою привычную стезю страстного проповедника, защитника истинной веры. «*Раб и посланник Исус Христов*» (Ав., 180) исполняет свой долг наставлять «*чада неразумные*», которых надо и за «*руку поводить*» (Ав., 192), и побранить, и «*целить моля и увещевая*» (Ав., 208). Именно так Аввакум в своей Челобитной обращается и к опекуну юного царя князю Юрию Алексеевичу Долгорукому, которого рассматривает как своего сына духовного, которого уже не раз благословлял: «*Помнишь, и дважды благослови тя да и ныне так*

же» (Ав., 146).

Так Аввакум в русле житийных традиций мыслит себя наставником наставников, учителем учителей ... А постоянное напоминание этим «верхним» людям о личных встречах – *«князь Юрий Алексеевич, помнишь, ты мне жаловал и говорил... Прости, батюшко Якимушко! Спаси бы за квас, егда напоил мя жаждуща, егда аз с кобелями теми грызся, яко гончая собака с борзыми»* (Ав., 146) – дает право Аввакуму поучать тех, кого «заслепил диявол», а они, *«отеческое откиня, странное богоборство возлюбиха, извратишася»* (Ав., 147).

Извиняясь, если в чем *«согрубил тебе, свету»*, Аввакум настаивает на своем – *«не я своим умыслом, скверный, затеваю, ни, ни, никакo же»*, *«но время открыет»* – *«имей уши слышати, да слышит!»* (Ав., 147). Здесь и намёк на божественный промысел – скоростижную мучительную смерть и муки в аду Алексея Михайловича, о чем узнал Аввакум от самого Спаса, и уверенность, что его слова сбудутся, *«яко чаша в рuce господни»* (Ав., 147).

В этом проявляется личностный феномен огнепального протопopa Аввакума, который в своей индивидуальной борьбе – «не только духовной, но и физической, борьбе силы с инерцией материи» – преодолевает «сопротивление самых законов природы» [Лихачёв 1969: 309] и провидит сквозь время и пространство, что и позволяет ему отстаивать «отеческое» и божественное в широком диапазоне языковых средств для возвращения бродящих и мятущихся – *«и промолчать ино невозможное дело: горит в утробе моей, яко пламя палит»*, *«понеже совесть нудит»* (Ав., 170).

Следует согласиться с точкой зрения о том, что такой накал «ратования» определялся религиозной реформой, которая «создавала необходимость приобретения сторонников и последователей, поскольку религиозные убеждения становились не автоматически наследуемым элементом традиционной культуры, а предметом индивидуального выбора» [Живов 2002: 336]. Однако в среде староверов возможно было и иное направление, подготовленное всем предшествующим разнообразием древнерусских текстов [Бекасова 2010].

Такая тональность в челобитной Игнатия Соловецкого – в

ней не поучение «дитятке» и программа «работы над ошибками» безумного «моего» Алексея, а плач по «отцам моим светам», которые *«пожати быша яко доброзрелая пшеница суровою жатвою, ругательно и безчестно»*... (Игн., 68). Недаром Игнатий Соловецкий оговаривается и называет свою челобитную повестью – *«Аз же тако начну повесть объявляти: больных же отцов святых... спинами вместе связавши и за нозе вервьми, тако вмечаху на лютом морозе на море и лед»* (Игн., 69).

Перечисление мук – *«от оружнова стреляния и мечнова сурова и безчеловечьного посечения, за ребра повешаны, в иордани утоплены, к конскому хвосту привязавше ногами, влачаху скончевахуся, пытками мучаща до смерти»* – создаёт новый мартиролог мученикам Соловецким, *«новых исповедников соловецким в лето 7184 месяце генваря в 20 день, коликъство же их 300 и множае, инии же глаголют пять сот»*: *«земля растленна люто же есть»* (Игн., 71).

Чёткая традиционная прикреплённость высокого слова к жизнеописанию святых и высоким сферам вероисповедания прослеживается у Игнатия Соловецкого по всему тексту его «челобитной». Даже сам исход борьбы и духовного расхождения с никонианами преисполнен высокоглаголания: *«Вечная и небесная житница»* наполнена *«доброплодной жатвы»*, но не *«возрастет и не укоренится волчец лютого ласкосердства, страстей подстрекатель, и терние от еретик»* (Игн., 71–72).

Произведение Игнатия Соловецкого полностью соответствует восприятию его личности, утвердившейся в среде староверов, – *«сосуд полный мудрости и нагнетень есть»* [Денисов 2002: 91]. Его сочинения, независимо от заявленного жанра челобитной, представляют теологический трактат, насыщенный дискуссионными проблемами и соответствующими доказательствами, как, например, Челобитная Игнатия Соловецкого царю Алексею Михайловичу об изменении написания «единолитерно І.Н.Ц.И.» на титле [Миронова 2014]. И в челобитной Федору Алексеевичу он не меняет своей позиции, прежде всего, богослова, и не сходит до сути Аввакумовской роли собеседника и духовного отца, вразумляющего чада, будь то сам царь.

Две челобитные видных ревнителей древнего благочестия наглядно показывают различие в их стилистической манере и

языковом воплощении сходных мыслей и идей через призму прорывающегося сквозь накопленное многообразие традиционных, в том числе и конфессиональных текстов, индивидуального творчества – от знаменитого «вяканья» Аввакума до высокого стиля слова о великих страдальцах Игнатия Соловецкого.

## ИСТОЧНИКИ

*Ав.* – Челобитная царю Федору Алексеевичу // Житие протопопа Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск, 1979. С. 145–147.

*Игн.* – Челобитная царю Федору Алексеевичу // Памятники старообрядческой письменности. СПб.: РХГИ, 1998. С. 65–98.

## ЛИТЕРАТУРА

*Бекасова Е.Н.* Генетический фон древнерусского текста: монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2010.

*Бекасова Е.Н.* а) Просторечие как феномен церковных распрей // Русская устная речь: материалы междунар. науч. конф. «Баранниковские чтения. Устная речь: русская диалектная и разговорно-просторечная культура общения» и межвузовского совещания «Проблемы создания и использования диалектологического корпусов» (Саратов, СГУ, 15–17 ноября 2010 г.). – Саратов: ИЦ «Наука», 2011. С. 13 – 15.

*Бекасова Е.Н.* а) Своё и «чужое» в языке / Е. Н. Бекасова // «Наши» и «чужие» в российском историческом сознании: материалы междунар. науч. конф. – СПб., 2001. С. 117–119.

*Бекасова Е.Н.* б) Синдром «единый аз» и творчество старообрядцев // V Житниковские чтения. Межкультурные коммуникации в когнитивном аспекте (Челябинск, 28–29 мая 2001 г.). – Челябинск, 2001. С. 116–122.

*Бекасова Е.Н.* б) Уроки истории: «Великий раздор» как результат книжно-обрядовых исправлений в XVII в. // Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. – Оренбург, 2011. С. 216–223.

*Демкова Н.С.* Из истории ранней старообрядческой литературы. IV. Исповедание» Игнатия Соловецкого (1682 г.) и отклики современников на разгром Соловецкого монастыря царскими



войсками в 1676 г. // Труды Отдела древнерусской литературы. – Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1983. Т. XXXVII. С. 318–325.

*Денисов С.* История об отцах и страдальцах соловецких: Лицевой список из собрания Ф.Ф. Мазурина / изд. подгот. Н.В. Поньрко, Е.М. Юхименко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. (Studia historika).

*Живов В.М.* Разыскания в области истории и предыстории русской культуры. – М.: Языки славянской культуры, 2002. (Язык. Семиотика. Культура).

*Кантерев Н.Ф.* Патриарх Никон и его противники в деле исправления церковных обрядов: Время патриаршества Иосифа. Приложение: Ответ проф. Субботина. Изд-е 2. – Сергиев Посад, 1913.

*Кантерев Н.Ф.* Патриарх Никон и царь Алексей Михайлович. Т. I. – Сергиев Посад, 1909.

*Кантерев Н.Ф.* Патриарх Никон и царь Алексей Михайлович. Т. II. – Сергиев Посад, 1912.

*Карташев А.В.* Очерки по истории русской церкви: в 2-х т. Т. 2. – М., 1992.

*Лихачёв Д.С.* Семнадцатый век в русской литературе // XVII век в мировом литературном развитии. – М., 1969. С. 299–328.

*Миронова Е.А.* Анализ челобитных царю Алексею Михайловичу протопопа Аввакума и дьякона Игнатия Соловецкого // Проблемы языка: взгляд молодых ученых: сб. науч. статей по материалам Третьей конференции-школы. – М.: Институт языкознания РАН, Изд-во «Канцлер», 2014. С. 171–178.

*Памятники старообрядческой письменности* / Сост., ред. Н.Ю. Бубнов; авторы ст.: Н.Ю. Бубнов, О.В. Чумичева, Н.С. Демкова. – СПб.: РХГИ, 1998.

*Панченко А.М.* Я эмигрировал в Древнюю Русь. Россия: история и культура. Работы разных лет. – СПб.: Изд-во журнала «Звезда», 2005.

*Романова Е.В.* Массовые сожжения старообрядцев в России XVII–XIX веках. – СПб.: Изд-во Европейского университета, 2012.

*Житие протопопа Аввакума* им самим написанное и другие его сочинения / Под ред. Н. К. Гудзия; Подгот. текста и коммент. Н. К. Гудзия, В. Е. Гусева, А. С. Елеонской, А. И. Мазунина, В. И. Мальшева, Н. С. Сарафановой. – М.: Гослитиздат, 1960.

©*Бекасова Е.Н., 2015*

**Т.В. Гоголина, Е.Н. Иванова**

*(Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия)*

## **ТРАНСЛЯЦИЯ СПЕЦИФИКИ ТИПА ИЗДАНИЯ В АННОТАЦИИ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ**

**Аннотация:** В статье анализируется книжная аннотация гибридных типов изданий, имеющих черты научного и просветительского, научно-популярного и популярного изданий. Экспериментально верифицируется гипотеза о диагностичности такого рода аннотаций в плане отражения типологических признаков издания, не получившего еще стандартного определения в ГОСТе, но существующего в реальной редакторской практике.

**Ключевые слова:** тип издания, книжная аннотация, эксперимент.

Книжная аннотация занимает особое место в издании (чаще всего на обороте титульного листа), является неотъемлемой частью научных, учебных, справочных, литературно-художественных и некоторых других типов изданий, создается авторами или редакторами. При составлении аннотации авторы обычно отмечают самые главные содержательные и структурные характеристики издания, читательскую аудиторию. Тип издания (по ГОСТу 7.60-2003) должен обозначаться на последней странице издания, в аннотации составитель представляет читателю информацию о данном типе описательно (при помощи вербальных – лексических и синтаксических – средств). Понятно, что аннотация к сборнику научных трудов должна отличаться от аннотации к учебнику, и потенциальный читатель должен на это ориентироваться.

Рассмотрим подробнее аннотации к **научно-популярному, научно-просветительскому и популярному** типам изданий. Очевидно, что в современной практике наметилась тенденция к возникновению гибридных типов изданий, имеющих черты научного и просветительского, научно-популярного и популярного изданий. Некоторые типы изданий пока не обозначены в ГОСТе, но существуют в реальной редакторской практике (см. [Гоголи-

на, Иванова 2014]). Как показывает современный издательский опыт, отнесенность издания к научному типу в ряде случаев не имеет достаточных оснований, но редакторы обозначают его именно так, чтобы придать подобному изданию определённую статусность и значимость.

В статье представлена экспериментальная верификация предположения о том, что аннотация может достаточно точно для читателя отражать типологические признаки издания, как получившего, так и не получившего стандартного определения.

В качестве испытуемых выступили студенты ИФКиМК (Ур-ГПУ) второго, третьего и четвертого курсов, в том числе бакалавры-редакторы. Всего в анкетировании приняли участие 56 человек.

Стимульным материалом послужили тексты аннотаций к изданиям разных типов: научно-популярному, научно-просветительскому и популярному. В выборку включены аннотации, составленные как авторами (в издании Демидовского института, аннотация № 2), так и издателями (аннотации №№ 1, 3). В предложенных аннотациях имеются языковые маркёры типологических отличий изданий. Названия типов изданий (кроме «научно-просветительского») взяты из существующего ГОСТа, Список названий больше перечня аннотаций: в него включены типы, имеющие как значительное сходство (например, научно-популярное и популярное), так и существенно различающиеся между собой (научное и духовно-просветительное).

Задание для испытуемых формулировалось в виде следующей инструкции:

**Выберите из предложенного ниже списка типов изданий, соответствующий каждой из аннотаций тип. Подпишите его рядом с аннотацией. Обоснуйте свой выбор.**

#### **Типы изданий**

- научное
- популярное
- научно-популярное
- научно-просветительское
- духовно-просветительное

**1.** Книга «Язык телодвижений» поможет осознанно фиксировать, определять и понимать внутреннее состояние собеседника, его настроение, отношение к происходящему и к вам на основе его жестикюляции. Учитывая тот факт, что мужская половина человечества владеет искусством бессознательного восприятия такого рода сигналов в меньшей степени, у вас есть прекрасная возможность овладеть этим искусством на сознательном уровне.

Язык телодвижений уже в течение двух десятилетий остается мировым бестселлером. Ее суммарный тираж уже составил 12 миллионов экземпляров, и она переведена на 26 языков. Чувства и мысли человека легко можно разгадать по его позе, мимике и жестам, и это значительно облегчает задачу выбора правильной линии поведения при дружеском и деловом общении и принятии важных решений.

Новый язык откроет перед вами новые горизонты восприятия людей, поможет почувствовать себя уверенно и непринужденно в любой незнакомой обстановке, потому что вы всегда будете знать, что на самом деле думают и чувствуют ваши собеседники. Изучайте язык телодвижений, и вы непременно добьетесь успеха во всем!

**2.** Письма и документы первого русского банкира и крупнейшего благотворителя П. А. Демидова относятся к блистательной эпохе русской истории, когда произошло укрепление российской государственности и были достигнуты выдающиеся успехи в области экономики, науки и культуры. XVIII век – время формирования грамматических норм современного русского литературного языка, накопления его словарного богатства. Издание даёт возможность представить русский язык в деловой и дружеской переписке, почувствовать его связь с живой речью и фольклором.

Книга адресована историкам, экономистам, филологам и широкому кругу читателей.

**3.** Мечта о красивой свадьбе кажется несбыточной? Ждешь, когда мужчина предложит тебе руку и сердце, а он предлагает подумать об этом еще год-другой? Сколько можно ЖДАТЬ! Пора ДЕЙСТВОВАТЬ! В этой книге ты найдешь 10 РЕАЛЬНЫХ советов, как заставить его жениться, хит-парад доводов, ко-

*которые приводят мужчины против брака, и как на них отвечать, как создать семью с женщиной и как не разрушить брак по любви.*

*А пока дело идет к свадьбе, узнай, что может случиться с вами в первый год брака, как наладить отношения с родителями будущего мужа, плюсы и минусы гражданского брака, а также откровенные признания мужчин, согласившихся на брак.*

Количественная обработка полученных данных: выбор типа издания из списка с его обоснованием выглядит следующим образом.

**Аннотация № 1 к научно-популярному изданию:**

Ядро: научно-популярное (45); дальняя периферия: духовно-просветительное (7), крайняя периферия: научное (1), научно-просветительское (1), популярное (1).

Столь явно выделившееся ядро свидетельствует о том, что представленная в книге московского издательства «Эксмо» аннотация полностью соответствует его замыслу и отражает тип издания, призванный вызвать интерес у широкого круга читателей. Это связано с популяризацией научных идей относительно анализа невербальной коммуникации в книге Алана Пиза «Язык телодвижений». Большинство респондентов не были знакомы с содержанием данной книги, хотя многие о ней слышали. Испытуемые, опираясь на аннотацию, отнесли её к числу научно-популярных и выразили желание прочитать её. Свой выбор типа издания респонденты аргументировали следующими комментариями: «книга описывает научные достижения в области изучения невербалики, но в то же время доступна читателям любого уровня подготовки», «информация, представленная в аннотации, явно научная, серьёзная, но книга ориентирована на массового читателя, доступна каждому, написана приятным языком, у неё лёгкий слог», «в книге описываются научные факты, но она пользуется спросом у любых читателей, поэтому стала мировым бестселлером», «всестороннее описание невербалики делает книгу научной, а огромный тираж – популярной» и т. п. В обосновании научного типа издания респонденты опирались на содержательную характеристику книги в аннотации, а обозначение читательского адреса и большого тиража в тексте аннотации стало для испытуемых сигналом популяризации научных дан-

ных, представленных в ней.

Отнесение этой книги к числу духовно-просветительных и научно-просветительских обусловлено непониманием испытуемыми особенностей данного типа изданий или попыткой за словом *просветительский* увидеть то, что традиционно делает книгу популярной, о чём свидетельствуют комментарии такого рода: «книга просвещает читателя в вопросах невербалики», «книга касается духовно-нравственных сторон жизни, т.к. рассказывает об отношениях между людьми», «книга несёт научные знания бытового типа каждому человеку» и др. Если группа респондентов, отнёсших данную книгу к научно-популярным, аргументированно обосновывала свой выбор, то вторая группа оставляла этот выбор либо без комментария, либо давала ответы типа «просвещает широкие читательские массы», а то и «интуитивно», и «я так думаю». Основными критериями выбора типа издания респондентами послужили такие, как заявленная в аннотации тематика или обозначение общего содержания книги, стиль изложения в аннотации, соответствующий, по мнению испытуемых, стилю изложения в самой книге, а также обозначение её читательского адреса и тиража.

#### **Аннотация № 2 к научно-просветительскому изданию:**

Ядро: научно-просветительское (29); ближняя периферия: научное (18), дальняя периферия: научно-популярное (5), духовно-просветительное (4).

В анализе аннотации к книге «Прокофий Акинфиевич Демидов. Письма и документы. 1735-1786», выпущенной Демидовским институтом г. Екатеринбурга, ядерная зона выделилась тоже весьма заметно. Комментарии респондентов носят следующий характер: «книга основана на научных фактах и написана научным языком, адресована как специалистам, так и широкому кругу читателей», «содержит новые сведения научного и общекультурного характера, изложенные в научной манере», «книга рассчитана на образованного читателя, который узнает для себя что-то новое, расширит свой научный кругозор», «книга рассказывает об интересной исторической личности и предназначена думающему читателю, интересующемуся российской историей», «исторический подход интересен сейчас многим людям» и др. В обосновании научно-просветительского типа издания рес-

понденты вновь опирались на содержательную сторону аннотации к данной книге и на научный стиль изложения, заметный даже по тексту аннотации, а обозначение читательского адреса стало для испытуемых фактором, определяющим её просветительский характер.

В зоне ближней периферии оказалась отнесённость издания к числу научных, что часто сопровождалось комментариями типа «книга способна заинтересовать узкий круг читателей в сугубо научных целях», «книга будет интересна только профессионалам», «надо обладать достаточными научными сведениями, чтоб прочитать такую книгу», «строгий, "сухой" язык» и т.п. Основным критерием характеристики данной книги является её научная проблематика и обозначение читательской аудитории, прежде всего, как специальной и только затем – как широкой, что не укрылось от внимания респондентов: «несмотря на приписку *широкий круг читателей*, интересна книга будет только филологам и историкам».

### **Аннотация № 3 к популярному изданию:**

Ядро: популярное (52); крайняя периферия: научно-популярное (2), духовно-просветительное (2).

По аннотации к книге «Kleo.ru. Заставь его жениться! 10 лучших способов выйти замуж» (также московского издательства «Эксмо») респонденты абсолютным большинством голосов отнесли её к типу популярных, что вполне закономерно, т.к. книга содержит советы популярной психологии в области гендерных взаимоотношений. Этому были посвящены основные комментарии участников эксперимента: «в книге нет ничего научного, она носит развлекательный характер (кто вообще будет пользоваться такими советами всерьёз?)», «ни стиль изложения книги, ни материал, в ней собранный, не может претендовать на научность», «чтение этой книги не требует специальной подготовки, она написана простым, доступным языком, её может прочитать любой желающий, точнее желающая», «интересная книга для определённого круга женщин», «книга с такой аннотацией рассчитана на массового читателя, не обладающего художественным вкусом», «в аннотации много восклицаний и вопросов, простая разговорная лексика, что сделано для привлечения внимания читателя к данной книге», «книга, лёгкая для восприятия

любого читателя и по языку, и по содержанию», «издание для досуга», «лёгкое, забавное чтение» и др. Респонденты давали и абсолютно безапелляционные объяснения в духе «книга популярная... нечего тут комментировать» или отмечали «рекламный характер» книги. Самими издателями тип книги определён как научно-популярный, но с данной версией согласились только двое опрошенных, которые мотивировали свой выбор тем, что «научный подход хорош в любом деле» и «многие женщины мечтают о замужестве, возможно, эта книга им поможет», ничем другим не обосновывая эту отнесённость. Попытка респондентов определить данную книгу как духовно-просветительское издание опиралась на то, что «молодым девушкам надо откуда-то черпать свой жизненный опыт». В подобного рода комментариях испытуемый вновь интерпретирует значение слова *просветительский* понятным для него самым способом.

Как следует из представленных количественных данных, наиболее однозначно были квалифицированы **популярное** (еще раз заметим в скобках, что издателями эта книга относится к научно-популярному изданию) и **научно-популярное** издания. **Научно-просветительское** издание получило соответствующее обозначение также значительным количеством испытуемых (29), однако оно же отнесено к научному типу издания в 18-ти анкетах, что вполне закономерно: в аннотации на первый план выдвигаются собственно научные факты, излагаемые на страницах книги, и стиль её написания, обозначение же читательской аудитории как широкой многими респондентами было подвергнуто сомнению.

В обосновании типа издания испытуемые опирались на **содержательную** или **тематическую** характеристику издания (научные факты – невербальные сигналы, историческая личность XVIII в.; бытовая тема), **стилистические** особенности аннотации (наличие/отсутствие разговорных конструкций и лексики, использование книжной и специальной лексики, научный/ разговорный стиль изложения) и обозначение **читательского** адреса в тексте аннотации.

## ЛИТЕРАТУРА

Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Современное научное издание: к проблеме типологии // Научное мнение. – 2014. – № 9.



ГОСТ 7.60-2003 «Издания. Основные виды. Термины и определения». – М., 2003. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gumfak.ru/izdat\\_shtml/gost76090/gost760901.shtml](http://www.gumfak.ru/izdat_shtml/gost76090/gost760901.shtml). 1089.

*Kleo.ru. Заставь его жениться! 10 лучших способов выйти замуж.* – М., 2013.

*Пиз А. Язык телодвижений.* – М., 2006.

*Прокофий Акинфиевич Демидов. Письма и документы. 1735-1786.* – Екатеринбург: Демидовский институт, 2010.

©*Гоголина Т.В., 2015*

©*Иванова Е.Н., 2015*

**М.А. Лаппо**

*(Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия)*

## **ПОНИМАНИЕ КОНФЛИКТОГЕННОГО ТЕКСТА И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ/АНТИЦЕННОСТИ<sup>29</sup>**

**Аннотация:** В статье представлены результаты эксперимента, связанного с пониманием конфликтного текста. Во-первых, эксперимент выявил связь между актуальными ценностями / антиценностями и профессиональной ориентацией испытуемых. Во-вторых, установлена корреляция между характеристиками персонажей текста, ассоциированными или неассоциированными с ценностями/антиценностями реципиента, и вектором оценки персонажей – их принятием или непринятием.

**Ключевые слова:** Лингвистическая экспертиза, конфликтный текст, медиатекст, понимание текста, ценности, антиценности.

Проблема понимания текста изучалась с разных теоретических позиций и вошла, как пишет А. А. Залевская, в число «мировых проблем» [Залевская 2005: 265]. В данной статье объек-

---

<sup>29</sup> Исследование поддержано РГНФ. Проект № 15-14-54001 «Конфликтный текст в зеркале лингвистического экспертирования: оскорбление, унижение чести и достоинства, порочащая информация в публичной коммуникации региона».

том моделирования процессов понимания является спорный (конфликтотенный) текст, то есть текст, ставший или могущий стать причиной судебного иска. Лингвист чаще всего сталкивается с таким текстом в рамках производства лингвистической экспертизы или лингвистического исследования. Лингвистическая экспертиза – это процесс экспертного понимания спорного текста, или, как указывает Галяшина, «исследование текста письменного документа или устного высказывания в целях решения вопросов смыслового понимания» [Галяшина 2006: 19].

Лингвистическая экспертиза всего лишь одна из возможных интерпретаций текста, при этом «ее интерпретаторские функции дополняются и усложняются посредническими» и «осуществляется она в ситуации специфического лингвоправового конфликта» [Кара-Мурза 2009: 49]. Указанный конфликт «протекает как борьба интерпретаций конфликтотенного текста четырьмя сторонами конфликта: его непосредственными участниками (автором текста в роли ответчика и реципиентом в роли истца), которые выступают как «наивные толкователи», прибегающие к правовым критериям описания и понимания, и профессиональными толкователями – юристами и лингвистами» [там же].

Между тем, существует еще одна сторона, в конфликте занимающая пассивную позицию, а в целом, в акте коммуникации – главнейшую, – это адресат текста (читатель или слушатель). Именно читатель текста прежде всего подразумевается судьей в тот момент, когда он, к примеру, отвечает на вопрос «имело ли место умаление чести, достоинства и деловой репутации субъекта описания». В чем сознании происходит это умаление? Так, «дискредитация человека *в общественном мнении* [курсив наш. – М.Л.] и есть унижение чести» [Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы... 2004: 32]. Репутация же представляет собой оценку «личности *в общественном мнении*, общее мнение о качествах, достоинствах и недостатках кого-/чего-нибудь. Репутация определяет статус человека *в обществе с позиции добропорядочности, представление о нем других людей* [курсив наш. – М.Л.] или представление о себе в собственном сознании» [там же: 31].

Данные определения позволяют сказать, что если у объекта

характеризации (физического или юридического лица) до распространения негативной информации было доброе имя (позитивная репутация) в глазах адресата этой информации, то такая информация воспринимается им как умаляющая<sup>30</sup> честь, достоинство, деловую и общественную репутацию объекта характеристики. Однако знание о том, *имелось ли* доброе имя у адресата такой информации или отсутствовало, невозможно установить в ходе лингвистического анализа. Поэтому важным критерием установления факта распространения порочащей информации становится положение о том, в какой языковой форме выражены сведения о совершении предосудительных действий<sup>31</sup>. Высказывания о фактах в форме утверждения оказываются релевантными в данном исследовании, т. к. их достоверность (соответствие / несоответствие действительности) можно установить при помощи документов, свидетельских показаний и т. п.

Не секрет, что лингвистическая экспертиза, призванная провести объективный, специальный анализ спорного текста, как правило, не затрагивает его реальное смысловое восприятие читателями, тот перлокутивный эффект, ради которого и строится текст. В ряде случаев применяются психолингвистические исследования восприятия и понимания спорных текстов (см., например, [Леонтьев 2009]), однако они в силу ряда причин не могут принять массовый характер.

Можно предположить, что понимание спорного текста, в котором прямо или косвенно отражено противодействие конфликтующих сторон, будет неоднозначным. В связи с тем, что вариативность понимания зависит от индивидуальных установок и мотиваций [Караулов 1987: 166], действенным инструментом для изучения механизмов понимания текста становится анализ

---

<sup>30</sup> Буквально: *делающая честь, достоинство и репутацию меньше*.

<sup>31</sup> См. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 24 февраля 2005 г. N 3 «О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц»: «Не соответствующими действительности сведениями являются утверждения о фактах или событиях, которые не имели места в реальности во время, к которому относятся оспариваемые сведения».

мотивационно-ценностной базы реципиента как *опоры понимания*. По М. М. Бахтину, понимание носит диалогический характер [Бахтин 1979], это один из видов человеческой активности, осуществляемой в рамках социальных отношений. А, как указывает Е. Ф. Тарасов, «любые совместные действия людей, осуществляемые в рамках социальных отношений, соотносятся с категорией должного, и, следовательно, получают оценку» [Тарасов 2012: 10]. «Мировоззренческие универсалии» [Степин, Толстых 2007], базирующиеся на знании о должном или возможном и позволяющие оценивать нечто как плохое или хорошее, Е. Ф. Тарасов соотносит с категорией общечеловеческих ценностей. Поскольку мировоззренческие универсалии задают способ понимания всех надбиологических программ [Степин, Толстых 2007], то и способ понимания текста всегда задан ценностями субъекта понимания. Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать, что имеющиеся ценностные установки у субъекта понимания текста – это одна из существенных опор в процессе понимания текста: *нечто хорошо или плохо, т. к. для меня это хорошо или плохо, как если бы я был участником данной ситуации*.

Очевидно, что в структуру понимания спорных текстов, становящихся причиной судебных исков о защите чести, достоинства и деловой репутации, входят два важных компонента: а) нормативная оценка поведения персонажа – *хорошо* или *плохо* он поступил; б) этическая оценка действия автора – *хорошо* или *плохо* об этом говорить, в том числе возможно ли использовать те или иные единицы языкового кода. Реципиент может проявить эмпатию, эмоционально присоединиться к любому участнику реального или потенциального конфликта, отраженного в читаемом им тексте или вызываемом самим фактом его публикации.

Эксперимент, результаты которого представлены в данной статье, ставил своей целью выявить взаимосвязь ценностных установок и особенностей понимания спорного текста. К работе были привлечены студенты Новосибирского государственного педагогического университета: студенты-психологи (1-2 курсы, 22 человека) и студенты-журналисты (1 курс, 22 человека).

На первом этапе испытуемым предлагалось выбрать из предложенного списка 5 слов, обозначающих ценности («важные, значимые категории для общения, для жизни в целом»), и 5 слов, обозначающих антиценности («ненужные, мешающие общению, ухудшающие жизнь явления»). Слова, называющие 38 ценностей и 30 антиценностей, обозначенные социологами как наиболее важные в российской сознании [Базовые ценности россиян... 2003], были расположены нами по алфавиту без указания на их статус: *агрессия, бедность, бездуховность, беззаконие, безопасность, безответственность, безработица, болезнь, вера, взяточничество, власть, внимание к людям, война, вырождение, глупость, доверие, долг, достаток, дружба, жестокость, зависть, загрязнение, законность, здоровье, известность, корысть, лень, любовь, месть, милосердие, мир, могущество, надежда, наркомания и алкоголизм, независимость, непрофессионализм, неудача, обман, образование, одиночество, подлость, покой, порабощение, порядочность, природа, профессионализм, равенство, развитие, разврат, разобщенность, родина, свобода, святотатство, семья, слабость, смысл жизни, согласие, сотрудничество, справедливость, стабильность, творчество, труд, убеждения, уважение к родителям, удовлетвие, успех, хамство, черствость.*

Наиболее часто выбираемые ценности и значимые различия в их выборе журналистами и психологами показаны на рис. 1: «уважение к родителям» – 77,3 % у психологов и 27,3 % у журналистов, «здоровье» – 68,2 % у психологов и 40,9 % у журналистов, «семья» – 68,2 % у психологов и 45,5 % у журналистов, «смысл жизни» – 40,9 % у психологов и 18,2 % у журналистов, «творчество» – 9,1 % у психологов и 27,3 % у журналистов, «профессионализм», «известность» и «успех» – 0,0 % у психологов и 22,7 % у журналистов. Указанные различия можно объяснить спецификой будущей профессии и формирующимися в связи с ней различными психологическими установками. Однако важные ценностные категории, связанные с психологическими и социальными потребностями людей данного возраста (18–20 лет): «любовь» – 45,5 % у психологов и 50,0 % у журналистов, «дружба» – 36,4 % у обеих групп.

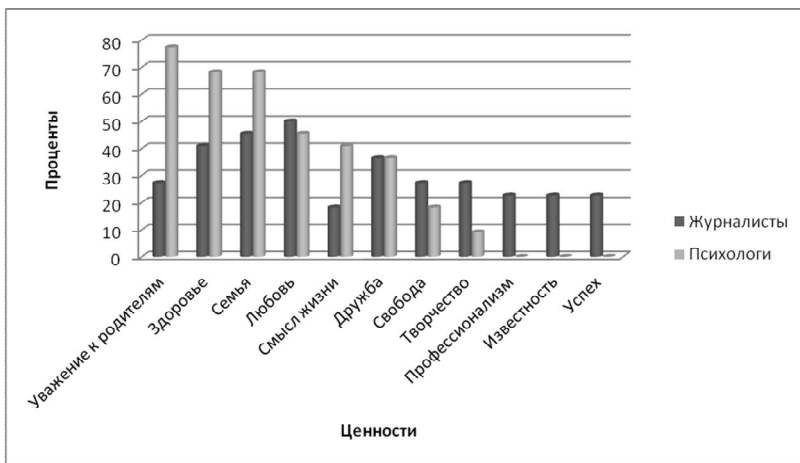


Рис. 1. Ценности у журналистов и психологов

Наиболее часто выбираемые антиценности и значимые различия в их выборе журналистами и психологами показаны на рис. 2. Часть выборов поддается рациональному объяснению. Так, разница в оценке «наркомании и алкоголизма» (50 % у психологов и 27,3 % у журналистов) связана с акцентом на психическом здоровье в деятельности психолога, а внимание на категории «лень» у журналистов (31,8 %) по сравнению с невысоким выбором у психологов (4,5 %) обусловлено необходимостью порождения уникальных текстов, что делает работу журналиста заведомо более сложной в аспекте производительности труда. Психологи обращают внимание на более абстрактные категории духовного здоровья социума («агрессия», «разврат», «святотатство»), а журналисты – на более конкретные проявления негатива в человеческой коммуникации («черствость», «хамство», «обман»). Журналисты и в выборе антиценностей проявляют более высокий уровень заботы о своей успешности и признании (ср. «одиночество» – 4,5 % у психологов и 18,2 % у журналистов, «бедность» – 0,0 % у психологов и 22,7 % у журналистов). Схожесть выбора категории «война» (59,1 % у психологов и 50,0 % у журналистов) можно объяснить текущей военно-политической напряженностью в Европе.

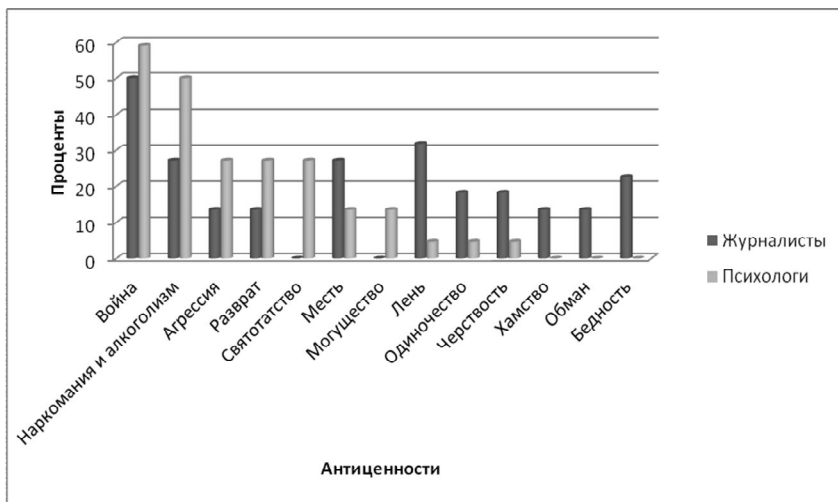


Рис. 2. Антиценности у журналистов и психологов

Помимо прочего, эксперимент привлек внимание к амбивалентному характеру некоторых категорий. Например, понятия «власть», «могущество», «известность», «долг» студенты относили и к группе ценностей, и к группе антиценностей. Некоторые из них («власть», «долг») попадали в разные группы по причине своей многозначности, другим («известность») приписывались разные коннотации в силу специфики личности реципиентов.

Второй этап представлял собой прочтение спорного текста, посвященного описанию опыта включенного наблюдения и опубликованного в газете «Комсомольская правда». Содержание статьи можно свести к следующему. Журналист, желая выявить мошеннический характер деятельности одного практикующего тренера, заключил в частном порядке, т. е. не сообщая о том, что он журналист, контракт на оказание его услуг. В конце занятий автору статьи выдали сертификат, свидетельствующий о том, что он прошел данный курс занятий, в то время как тот утверждал, что его не обучили заявленным в рекламе навыкам. Описание этой истории получения услуг ненадлежащего качества сопровождается ироническими, ерническими комментариями журналиста. В качестве существенных аргументов при-

влекается мнение экспертов, которые принципиально опровергают эффективность используемой методики. Таким образом, статья носит дискредитирующий характер, журналист на подтекстовом уровне причисляет тренера к мошенникам.

На третьем этапе после прочтения текста студентам нужно было ответить на ряд вопросов:

*С какими словами из представленного списка ассоциируются действия описываемого персонажа (не более 5 слов)?*

*С какими словами из представленного списка ассоциируется деятельность журналиста (не более 5 слов)?*

*В какой степени (от 1 до 10) вы согласны с действиями журналиста в данной ситуации? 1 – абсолютно согласен, 10 – абсолютно не согласен. Поясните свой ответ.*

*Какова цель статьи, на ваш взгляд?*

Значимых различий между пониманием действий тренера и журналиста у студентов-психологов и студентов-журналиста обнаружено не было. Так, действия тренера в большей степени были связаны с понятиями *обмана, подлости, корысти, непрофессионализма*, а действия журналиста – *доверия, глупости, внимания к людям и надежды*. Почти полное единодушие наблюдалось и в формулировке цели статьи: «журналист хотел предупредить людей о подобном мошенничестве», «на своем горьком опыте продемонстрировать опасность посещения таких занятий».

В то же время, кроме ответа на вопросы «**что** делал журналист?», «**зачем** он это делал?», имеется актуальный вопрос «**как** он это сделал?». Именно способ достижения цели вызвал сомнения в его правомерности у субъекта описания рассматриваемой статьи. Поэтому среди других вопросов в его исковом заявлении спрашивалось: *Содержится ли в статье негативная информация, оскорбительные высказывания в адрес истца о его деловой репутации, порочащие его честь и достоинство? Способствуют ли стилистические особенности и композиционные приемы, примененные в опубликованной статье, созданию общего негативного образа истца?*

Если правовая оценка вербальных действий журналиста, как уже говорилось выше, будет опираться на вербальный способ



выражения негативной информации – утверждение о факте или мнение, предположение о чем-либо, то этическая, неюридическая оценка редко связана именно с этим. Проведенный эксперимент позволил установить следующую закономерность: приписывание или неприписывание действиям персонажей слов из списка ценностей и антиценностей, выбранных как важных, кардинальным образом влияет на оценку действий журналиста. Причем студенты-психологи, ассоциирующие поведение персонажей со значимыми для себя категориями, поощряли поведение журналиста, относились к нему не критично, а не связавшие поведение персонажей с приоритетными для себя понятиями отнеслись к журналисту критично. В ответах последних присутствовали такие комментарии: *я бы никогда не пошла на подобные курсы, не стоит верить шарлатанам; сразу было очевидно, что данное объявление о курсах глупое, ненужное* и т. п. Представляется, что читатель способен более трезво оценить действия персонажа, если текст не затрагивает его ценностей.

Студенты-журналисты продемонстрировали прямо противоположную стратегию: ассоциирующие поведение персонажей со значимыми для себя категориями критиковали поведение журналиста, а не связавшие поведение персонажей с приоритетными для себя понятиями позитивно отнеслись к его поведению. Первые указывали, что *журналистка ради своего материала подверглась опыту и теперь люди будут относиться к подобным объявлениям более настороженно*, вторые писали, что *всем давно известно про аферистов, очень глупо было так поступать*. Таким образом, студенты-журналисты становились более критичными к поведению коллеги, если тема статьи затрагивала их ценностный мир, в отличие от психологов, которые критиковали автора статьи, когда могли отстраниться от значимых для себя явлений. Кроме того, «доверие» как связанная с поведением журналиста ценностная категория получает различные коннотации в зависимости от позитивной или негативной оценки его действий: при сочувствии к нему – положительные (*доверять – это хорошо*), при критике – негативные (*нельзя быть таким доверчивым*).

Анализ результатов эксперимента позволил прийти к сле-

дующим выводам: во-первых, отдельные понятия разными испытуемыми могут быть отнесены как к категории ценностей, так и к категории антиценностей; во-вторых, если действия персонажа или журналиста ассоциировались с ценностями или антиценностями высокого ранга для испытуемого, то к действиям журналиста студент-психолог относился менее критично, поддерживая их, а студент-журналист, наоборот, их критиковал; наконец, процесс анализа, интерпретации спорного текста может стать способом *овнешнения* (Е. Ф. Тарасов) общечеловеческих ценностей и антиценностей.

## ЛИТЕРАТУРА

*Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы* / Под ред. А. В. Рябова, Е. Ш. Курбангалиевой. – М., 2003.

*Бахтин М. М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках // М. М. Бахтин. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 281–307.

*Галяшина Е. И.* Лингвистика vs экстремизма. В помощь судьям, следователям, экспертам. – М., 2006.

*Залевская А. А.* Проблемы понимания текста // А. А. Залевская. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М., 2005. С. 265–472.

*Кара-Мурза Е. С.* Лингвистическая экспертиза как процедура политической лингвистики // Политическая лингвистика. 2009. 1 (27). С. 47–71.

*Караулов Ю. Н.* Русский язык и языковая личность. – М., 1987.

*Леонтьев А. А.* и др. Понятие чести и достоинства: психолингвистический анализ. – М., 2009.

*Памятка по вопросам назначения судебной лингвистической экспертизы: Для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юрисконсультов* / Под ред. проф. М. В. Горбаневского. – М., 2004.

*Степин В. С., Толстых В. И.* Поиск новых ценностей и стратегии развития // Россия в глобализирующемся мире: мировоззренческий и социокультурный аспект / Отв. ред. В. С. Степин. – М., 2007. С. 15–16.

*Тарасов Е. Ф.* Проблемы анализа содержания общечеловеческих ценностей // Вопросы психолингвистики. 2012. № 1 (15). С. 8–17.

©*Ланно М.А., 2015*

**Б.Ю. Норман** (*БГУ, Минск, Беларусь*)

**А. Носрати** (*Иран*)

## **РЕЧЕВОЙ АКТ ПОЖЕЛАНИЯ ПОД ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ УГЛОМ ЗРЕНИЯ**

**Аннотация:** В рамках экспрессивов анализируется речевой акт пожелания в русском языке. Систематизируются используемые при выражении пожелания грамматические конструкции (выделяются 8 типов). Выстраивается лексическое поле дезидератов (объектов пожеланий), с ядром и периферией. Описываются социопсихологические предпосылки и условия пожеланий, делается вывод об их ритуализованном характере.

**Ключевые слова:** речевой акт, экспрессивы, пожелание, интенция, дезидерат, стереотип

Теория речевых актов, столь популярная сегодня среди лингвистов, восходит, как известно, к идеям английских и американских логиков и философов языка. В центре этой теории – речевое действие и соответствующая ему интенция (намерение) говорящего. Вопрос о классификации речевых актов на сегодняшний день остается открытым, так как не решено, что именно классифицировать (речевые акты или речевые средства, в частности глаголы), а также на каком основании и как подробно их классифицировать, а также чем отличается речевой акт от жанра речи т.п. В данном случае мы примем за исходную точку типологию Дж. Серля, выделившего 5 типов речевых актов: репрезентативы, директивы, комиссивы, экспрессивы и декларации [Серль 1986: 181-188].

Понятно, что каждый речевой акт допускает более детальное членение. В частности, об экспрессивах в статье Серля говорит-

ся: «Иллокутивная цель этого класса – в том, чтобы выразить психологическое состояние, задаваемое условием искренности относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания. Образцовыми глаголами для экспрессивов являются thank ‘благодарить’, congratulate ‘поздравлять’, apologize ‘извиняться’, condole ‘сочувствовать’, deplore ‘сожалеть’, welcome ‘приветствовать’» [Там же: 183]. Другие авторы термину *экспрессивы* предпочитают иные названия класса: *бехабитивы*, *сатисфактивы* и т.п. Но, главное, ничто нам не мешает рассматривать благодарность, сочувствие, извинение, оскорбление, упрек, похвалу и т.д. в качестве отдельных типов речевых актов – а многие исследователи именно так и поступают.

Так, польская исследовательница Л. Писарек в рамках класса экспрессивов рассматривает выражения благодарности, извинения, приветствия и прощания, поздравления, пожелания [Pisarek 1995]. Каждый из этих случаев, как оказывается, имеет свои особенности в двух сопоставляемых языках – русском и польском.

Мы же в данном случае сосредоточим свое внимание на одном из частных случаев экспрессивов – речевом акте пожелания (благопожелания). Материалом для наших наблюдений послужат примеры из книг «Большая книга поздравлений и пожеланий на все случаи жизни» (сокращенно: БКПиП) и «365 пожеланий от Дарьи Донцовой» (сокращенно: 365 ПоДД), а также из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Нас будут интересовать существенные признаки пожеланий, особенно те, что ограничивают этот тип речевых действий от смежных актов речи, принадлежащих к классу экспрессивов. Особый интерес представляют механизмы взаимодействия пожеланий с другими речевыми актами (например, приветствиями). Дело в том, что при любой степени дробности классификации, выделенные типы могут в какой-то своей части пересекаться. Возможность случаев функционального синкретизма признавал и сам Серль, показывая, что декларации могут одновременно выступать как репрезентативы [Серль 1986: 187]. Но еще очевиднее такой кластерный характер речевых актов проявляется внутри «мегакласса» экспрессивов.

Например, пожелания легко «комбинируются» с приветствиями и прощаниями, так как «приветствие – это прежде всего, благопожелание. Русское *здравствуй*те этимологически значит пожелание здоровья» [Формановская 2009: 169]. По-видимому, такой же «совмещенной» функцией обладает традиционная формула этикета *Хлеб да соль!* А в напутствии *Ни пуха ни пера!* прагматика шуточного пожелания оборачивается актом прощания (перед охотой, испытанием и т.п.). В то же время пожелания как бы сами по себе предполагают смежный речевой акт поздравлений. Недаром в [БКПиП] поздравления и пожелания так и объединяются (группируясь по поводам).

Содержание речевого акта пожелания А. Вежбицка разлагает на такие смысловые элементы [Wierzbicka 1973: 217]:

Желаю тебе Z = Хочу, чтобы у тебя было Z,

зная, что не могу сам сделать так, чтобы это было,

говорю: хочу для тебя Z.

В составе данной формулы особый интерес вызывает компонент «зная, что не могу сам сделать так». Действительно, в пожелании человек как бы устраняется от участия в дальнейшей жизни адресата; он перекладывает эту перспективу на плечи «высших сил» (судьбы, общества, стечения обстоятельств, случая и т.п.). Поэтому реальное, «сиюминутное» содержание благопожелания сводится к демонстрации говорящим своего положительного отношения к адресату: симпатии, преданности, любви и т.п.

Все поводы для выражения пожеланий можно условно разделить на следующие четыре группы: а) важные даты в жизни собеседника (дни рождения, годовщины и т.п.); б) важные для адресата события (совершеннолетие, защита диссертации, рождение ребенка и др.); в) праздники (государственные, религиозные и т. п.); г) этикетные речевые ситуации (знакомство, комплимент, похвала и т.д.). Все эти поводы – стандартные и естественно связываются в сознании человека со стереотипными речевыми действиями.

Если попытаться систематизировать инвентарь языковых средств, передающих содержание речевого акта пожелания, то мы получим примерно следующую картину. В качестве пожелания могут выступать:

1. Высказывание с перформативным глаголом *желать / пожелать* и зависимым существительным в родительном падеже:

*Желаю всем вместе и каждому в отдельности сил, здоровья, счастья и, конечно же, удачи* [БКПиП].

*Счастья вам и удачи, дорогие молодожены!* [БКПиП].

2. Высказывание с перформативным глаголом *желать/пожелать* и зависимым инфинитивом:

*Любовь может существовать без взаимности, а вот дружба никогда не получится без встречного чувства. Я желаю вам и любить, и дружить с теми, кто искренне хочет общения с вами* [365 ПоДД].

*Хочу пожелать тебе настойчиво трудиться, постоянно совершенствоваться, достичь высокого профессионализма и доброжелательно относиться к своим коллегам* [БКПиП].

3. Высказывание с перформативным глаголом *желать / пожелать* и составным именным сказуемым:

*Что такое счастье? Это когда ты утром радостный торопишься на работу, а вечером с улыбкой на лице спешишь домой. Я желаю вам быть счастливым!* [365 ПоДД].

4. Придаточное предложение с союзом *чтобы* после глагола *желать/пожелать* или без него (реже):

*Сегодня вы поступаете в вуз, о котором давно мечтали. Желаю, чтобы ваша мечта сбылась!* [БКПиП].

*У каждого из нас есть своя звезда! Хочу пожелать, чтобы ее свет согревал вас всю жизнь и был путеводным!* [365 ПоДД].

*Чтоб боль и горе в жизни не встречались* [БКПиП].

5. Автономный (абсолютный) родительный падеж со значением объекта желания:

*Счастья вам и удачи, дорогие молодожены!* [БКПиП].

*Сегодня вы поступаете в вуз, о котором давно мечтали. <...> Ни пуха, ни пера!* [БКПиП].

6. Форма повелительного наклонения (императива):

*Кто выбирает любовь, к тому позже придет и благосостояние. Кто выбирает деньги, тот лишается любви. Не ошибайтесь в выборе! Будьте любимыми и богатыми!* [365 ПоДД].

*Пока человеку есть к чему стремиться и чего желать, он*

ощущает себя юным. **Оставайтесь всегда молодым!** [365 ПоДД].

7. Описательный императив с частицей *пусть* (редко – с частицей *да*):

**Пусть** в доме царствуют любовь, мир, счастье и спокойствие! [БКПиП].

*Сегодня последний день зимы! Пусть* в вашей душе засияет солнышко, а на лице появится улыбка! [365 ПоДД].

*Но к вечеру, думаю, управлюсь. – Из ваших уст да богу в уши ...* [НКРЯ].

8. Разнообразные непрямые формы пожелания:

*Сегодня судьба приготовила вам маленькие подарки. Я надеюсь, что вы их получите: улыбку от коллег, ласковые слова от родных, поцелуй от любимых!* [365 ПоДД].

**Очень хотелось бы, чтобы** и вы сами, и ваши друзья всегда интересовались жизнью своих близких [365 ПоДД].

Интересно посмотреть, как распределяются по частоте эти 8 типов в двух обследованных сборниках. Из общего количества 1075 примеров речевого акта пожелания, выявленных нами, наибольшей частотой характеризуется тип 7 (с частицей *пусть*); он составляет приблизительно 35% от общего количества примеров. Данная величина может показаться неожиданной, но, по-видимому, она отражает не раз отмечавшуюся тенденцию к аналитизму в грамматическом строе современного русского языка (имеется в виду активизация предлогов, частиц и прочих служебных слов). Примерно одинаковы по употребительности типы 1 и 2: они составляют соответственно 20% и 19% от общего количества конструкций. На долю пожеланий типа 4 приходится 11% выражений, на долю типа 6 – 8%. Тип 8 составляет 4% от общего количества примеров, тип 5 – 3%. А наименьшую активность в построении пожеланий, судя по данным сборников, обнаруживает тип 4. Эти примеры единичны, из чего можно заключить, что синтаксические структуры с придаточными предложениями воспринимаются как стилистически инородные для данного типа речевых актов.

Естественно возникает вопрос: а если бы анализировать не благопожелания, а наоборот – так сказать, «злопожелания» (проклятия, инвективы)? В подобных случаях коммуникативное

намерение говорящего состоит в стремлении проинформировать собеседника о некоторой неприятной для него перспективе, а также в том, чтобы показать, что адресант проявляет к нему негативное отношение, «выплескивая» свои внутренние аффекты. Но можно ли считать, что у «благих» и «злых» пожеланий – разный набор языковых средств? С этой целью мы обратились к [НКРЯ] и обнаружили там достаточное количество примеров типа:

**Чтоб ты заживо в больнице сгнил! Чтоб у тебя отсохли печень, почки, мозг, сердце!** [НКРЯ].

*Вдруг он поднялся с земли, и Поля вслед за ним. – Будь проклят ты навечно, убийца* [НКРЯ].

*– Черт тебя побери, кто бы ты ни был!* – сказал техник, шлепнув мешок всей пятерней [НКРЯ].

**Пусть у тебя, Максим, язык отвалится**, если сделаешь больно этой женщине [НКРЯ].

Как следует уже из приведенных примеров, первым признаком «злопожеланий» является то, что они воплощаются в речи без перформативного глагола *желать/пожелать*. Кроме того, можно полагать, что основную функциональную нагрузку несут здесь, кроме типа 7, также выделенные нами ранее типы 4 и 6.

Выше уже шла речь о функциональной близости и даже синкретизме разных подвидов экспрессивов. Но стоит обратить внимание на те случаи, когда форма или конструкция, изначально выражающая пожелание, используется в речи в какой-то иной роли, с иной интенцией.

В частности, выражение *Желаю здравствовать*, формально относящееся к типу 2, по сути является приветствием или прощанием. Точно так же этикетная формула *Всего хорошего (доброго, наилучшего)*, относящаяся к типу 5, часто применяется в ситуации прощания. И разговорное *Всего!* – это тоже дружеская форма прощания, так же как *Будь!*, формально относящееся к типу 6 пожеланий. *Спокойной ночи!* – по форме пожелание, которое соответствует типу 5, а по сути – прощание. В типе 6 может легко отсутствовать адресат, и тогда это уже не пожелание, а выражение эмоции, аффекта, ср.:

*Пусть всегда будет солнце!* [НКРЯ];

*Да здравствует революция!* [НКРЯ] и т.п.



«Вторичные» функции пожеланий весьма многообразны. Так, выражение *Приезжайте/Приходите к нам еще!* – по форме представляет собой пожелание, а по сути – прощание, которое к тому же подразумевает благодарность. Пример:

– *Он придет в деревню за пропитанием. А пока – до свидания! – приезжайте к нам еще,* – ответили второклассники, собираясь махать руками [НКРЯ].

Если подходить к речевому акту пожелания с позиций когнитивной лингвистики, то данный фрагмент действительности можно описать как фрейм, в состав которого входят, прежде всего, говорящий (адресант), слушающий (адресат) и содержание пожелания (его называют часто *делибератом*, но мы предпочтем термин *дезират*). Кроме того, к периферийным слотам данного фрейма относятся «повод для пожелания» (юбилей, праздник и т.п.), «обстановка» (домашняя, служебная, торжественная и т.п.), «социальный статус адресата и адресанта» (начальник/подчиненный, старший/младший и т.п.).

Чего же один человек желает другому, что составляет содержательную суть благопожеланий? Лексическое поле дезидератов состоит из разнообразных единиц (существительных, именной конструкции с участием прилагательного, инфинитивной конструкции, императивных форм глагола и др.). Однако больше всего нас интересует в данном случае имя существительное. Это обусловлено несколькими обстоятельствами: во-первых, обслуживая номинативную функцию, существительное концентрирует в себе все богатство желаемых ситуаций, во-вторых, модель построения благопожеланий с помощью субстантивов, по сравнению с другими моделями, позволяет говорящему легко и непринужденно совершить данный речевой акт.

Лексическое поле существительных, обозначающих дезидераты, можно расценивать как довольно обширное. В процессе анализа двух сборников нами обнаружено всего 463 примера, образованных с помощью 67 существительных с семантикой пожелания. После исключения повторов поле дезидератов составило 55 слов. (Отметим, что общими для двух сборников являются 12 дезидератов: *счастье, успехи, удача, здоровье, радость, любовь, благополучие, мир, тепло,*

*спокойствие, веселье, бодрость.*) Можно сказать, что анализ фактического материала позволяет выявить в сознании носителя русского языка некий «подарочный комплект» – набор основных состояний, составляющих благоприятную перспективу для адресата.

А именно: в состав интересующего нас поля входят следующие существительные-дезидераты. Цифры в скобках указывают на общее (суммарное) количество употреблений лексем, упорядоченных по убыванию частоты: *счастье* (91), *успех* (51), *удача* (47), *здоровье* (45), *радость* (40), *любовь* (33), *мир* (10), *благополучие, доброта, тепло* (9), *смех* (8), *цветение, сила, солнце* (7), *веселье, все самое лучшее, добро, достаток* (6), *все наилучшее* (5), *все блага, дружба, удовольствие, улыбка* (4), *бодрость, внимание, все самое доброе, настроение* (3), *все самое светлое, все самое хорошее, забота, терпение* (2), *беззаботность, благоденствие, богатство, вдохновение, великодушие, восторг, всё-всё, все хорошее, доброе, долговечность, долголетие, достижение, единство, лад, мужество, надежда, общительность, самое лучшее, сердечность, спокойствие, справедливость, терпимость, уют* (1).

Данный список мы будем считать частотным словарем дезидератов. Структура этого поля устроена в соответствии с наивным представлением человека о тех благах, обладание которыми мало зависит от его собственной воли. Особенно характерны в этом смысле дезидераты типа *всё самое лучшее, всё наилучшее, все блага, всё самое доброе, всё самое хорошее* и т.п.: в них семантическая неопределенность сочетается с отчетливой прагматической (положительной) оценкой.

Судя по приведенным количественным данным, ядро лексического поля дезидератов в русском языке образуют лексемы *счастье, успех, удача, здоровье, радость, любовь*. Эти пять слов, составляющие 1/10 от всего состава лексического поля, покрывают собой примерно 3/5 всего (суммарного) количества употреблений существительных-дезидератов. Следует ли считать, что такое распределение отражает положение данных слов в общей структуре русского лексикона? Сравним наши показатели с данными Частотного словаря русского языка под ред.

Лексема	Частота по частотному словарю деиздератов	Частота по Частотному словарю русского языка
счастье	91	207
успех	51	243
удача	47	19
здоровье	45	108
радость	40	130
любовь	33	140

Таблица 1. Ядро лексического поля деиздератов

Слово *счастье*, конечно, – «ключевой» для русского сознания деиздерат. «Счастье относится к сфере идеального и в реальности недостижимого; находится где-то рядом со «смыслом жизни» и другими фундаментальными и непостижимыми категориями бытия» [Зализняк, Левонтина, Шмелев 2012: 112]. Но в таблице обращает на себя внимание то, что лексемы *счастье* и *успех*, а также *здоровье*, *радость* и *любовь* характеризуются высокой употребительностью не только в рамках пожеланий, но и в целом для русского языка. А вот слово *удача* – один из самых частых деиздератов – в Частотном словаре русского языка обладает довольно низкой частотой. Это свидетельствует о том, что употребление данного слова как бы специализируется в рамках речевого акта пожеланий.

В состав ближней периферии лексического поля деиздератов входят слова со следующими признаками: это меньшая, сравнительно с ядром, частота употребления и меньшая степень яркости оценочной семы, а также, возможно, наличие постороннего коннотативного значения. Группа составляет 2/5 от общего состава лексического поля и 1/4 от суммарного количества употреблений деиздератов.

Наибольший интерес при этом представляют случаи сильных расхождений по частоте между Частотным словарем русского языка и нашими данными.

Лексема	Частота по частотному словарю деизидератов	Частота по частотному словарю русского языка
мир	10	1038
благополучие	9	27
доброта	9	9
тепло	9	105
смех	8	117
процветание	7	19
сила	7	986
солнце	7	410
веселье	6	30
все самое лучшее	6	–
добро	6	83
достаток	5	10
все наилучшее	5	–
дружба	4	155
удовольствие	4	102
улыбка	3	108
бодрость	3	15
внимание	3	281
настроение	3	95
все благо	3	–
все самое доброе	3	–
все самое	3	–

Таблица 2. Ближняя периферия лексического поля деизидератов

В частности, сравнение двух граф таблицы 2 показывает, что слова *благополучие*, *доброта*, *достаток* – очень важные для русскоязычного сознания деизидераты, но в целом для языка, по большому счету, – довольно редкие лексические единицы. С другой стороны, такие высокочастотные для русского языка в целом лексемы, как *мир*, *сила*, *солнце*, занимают в списке деизидератов относительно скромные позиции. Это еще одно подтверждение функциональной специализации лексики: для каждого слова характерна привязка к определенным типам речевых

актов.

Что же касается дальней периферии лексического поля дезидератов (слов с частотой 2 и меньше, по нашим данным), то там, естественно, будет наблюдаться еще меньшая степень корреляции частоты их употребления с данными Частотного словаря. Скажем, такие лексемы, как *забота*, *богатство*, *достижение*, *надежда*, весьма редко выступающие в составе пожеланий, в целом представляют собой весьма важные и высокочастотные единицы Словаря русского языка.

Любопытно, что в обследованном нами материале никак не представлены многие положительные человеческие качества: смелость, аккуратность, трудолюбие, честность и т.д., нет здесь и таких позитивных состояний, как блаженство или удовлетворенность...

Но нельзя забывать, что и те слова, которые используются в роли дезидератов, характеризуются в рамках речевого акта пожеланий особыми, более узкими значениями. Скажем, существительное *тепло* нередко встречается в составе пожеланий (*Я желаю вам душевного тепла* и т.п.). Однако его общая частота в текстах на русском языке создается вовсе не подобными контекстами. В первую очередь слово *тепло* ассоциируется в сознании человека с погодой, высокой температурой воздуха, обогревом, отоплением и т.п. Словарь [БТСРЯ] приводит в статье ТЕПЛО значение «сердечность, доброта, ласка» только на 6-м месте! Поэтому трудно было бы ожидать здесь корреляции по частоте. Исходя из этого, можно сказать, что проведенное нами сопоставление обладает только относительной ценностью. Это связано с дискурсивной природой пожелания: оно осуществляется в особой обстановке и имеет отчетливо прагматический характер. А общий вывод можно сделать такой: пожелания – это особый мир, со своей системой ценностных ориентиров.

Еще один аспект пожеланий, интересный с точки зрения психолингвистики, это искренность данной речевой интенции. Дж. Серль в уже цитированной работе приписывает экспрессивам условие «искренности относительно положения вещей, определенного в рамках пропозиционального содержания». Но эта искренность – объективная модальность, признающая существо-

вание как адресата, так и тех качеств и состояний, которые ему «предписываются». А вот что касается модальности субъективной, тот тут в искренности говорящего могут быть определенные сомнения.

Дело в том, что многие акты пожелания в стандартных ситуациях становятся стереотипными, автоматизированными. Например, выражение *Приятного аппетита* по форме относится к выделенному нами типу 5. Но по сути это чисто ритуальная реплика за столом, сигнал: можно начинать (или продолжать) есть. (Более того, заметим: в нормальной речи *аппетит* может быть *хорошим, здоровым, зверским* и т.п., но не бывает *приятным!*) Точно так же пожелания типа *Счастья вам* (в день свадьбы), *Счастливого пути* (при провожании) или даже *Пусть будет земля ему пухом* (на похоронах) – все эти фразы выполняют ритуальную функцию, они диктуются этикетом и традиционной культурой. И следует согласиться с тем, что «этикет (как и вежливость, которую он реализует) может быть как искренним выражением расположения к адресату (положительные чувства и эмоции), так и формальным исполнением ритуала (вне чувств и эмоций), и даже маскировкой, манипулятивным поведением (при возможных отрицательных чувствах и эмоциях)» [Трофимова 2008: 31].

Трудно также ожидать искренности от речевого акта пожеланий, учитывая статусное положение общающихся. Конечно, пожелание может реализовываться на одном уровне социальной иерархии (от коллеги к коллеге, от соседа к соседу и т.п.), но очень часто оно исходит «снизу вверх» – от подчиненного к начальнику, от младших родственников к старшим и т.п. В таком случае социальная зависимость адресанта налагает свои ограничения на выбор языковых средств, превращая речевой акт пожелания в оду или панегирик.

Тем более трудно себе представить ситуацию, когда человек, желающий выразить свои искренние чувства к другому человеку, обратится за помощью к опубликованным сборникам пожеланий. То, что он в них найдет, будет отдавать искусственностью и лицемерием, ср.:

Чтобы заработать много денег, нужно много трудиться! Желаю, чтобы ваше трудолюбие привело вас к богатству! [БКПиП].

За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь. Желаю всем иметь в жизни ясную цель! [365 ПоДД].

Всё, что ни происходит, происходит к лучшему. Желаю вам не бояться перемен! [365 ПоДД].

Столь же куртуазно-вымученными и фальшивыми представляются тексты пожеланий, печатаемые массовыми тиражами, когда они представлены стихотворной формой:

С любовью легче жизнь пройти –  
Об этом каждый знает.  
Согласья в жизни достигайте,  
Живите до ста лет.  
Всегда друг друга уважайте,  
Любовь вам да совет!

[БКПиП].

Пусть цветы украсят праздник,  
Громче музыка звучит!  
Будут тосты за здоровье  
И цветущий бодрый вид!

Пусть счастливые минуты  
Теще радость принесут  
И становится все лучше  
Жизнь, достаток и уют!

[БКПиП]

Конечно, у неискушенного человека есть наивное представление о том, что рифма (а по возможности еще и ритм) есть заведомый признак высокого искусства, поэтического творчества. Но на деле это необозримое поле псевдолитературной халтуры.

Следует признать, что и весь речевой акт пожеланий, в силу однообразия жизненных ситуаций и клишированности используемых выражений, отходит к сфере ритуальных действий. Это значит, что в сознании говорящего человека пожелание представляет собой реакцию на стандартные обстоятельства; оно создается по немногочисленным грамматическим моделям из весьма ограниченного лексического материала. Нельзя сказать, что данный сегмент речевого поведения полностью закрыт от

инноваций (о некоторых подвижках в этой сфере см. [Николина 2015]), но о реальной свободе речетворчества тут говорить не приходится.

## ЛИТЕРАТУРА

*БКПиП* – Большая книга поздравлений и пожеланий на все случаи жизни / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. – Минск: Харвест, 2008.

*БТСРЯ* – Большой толковый словарь русского языка / Ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.

*Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д.* Константы и переменные русской языковой картины мира. – М.: Языки славянских культур, 2012.

*Николина Н.А.* Речевые жанры *поздравление* и *пожелание* в современной коммуникации // Речевые жанры современного общения. Тезисы докладов международной конференции «Одиннадцатые Шмелевские чтения» (23-25 февраля 2015 г.). – М. 2015. С.111-112.

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

*365 ПоДД* – Донцова Д. А. 365 пожеланий от Дарьи Донцовой / Дарья Донцова. – М.: Эскмо, 2010.

*Трофимова Н. А.* Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2008.

*Формановская Н. И.* Речевой этикет в русском общении. Теория и практика – М.: ВК, 2009.

*Частотный словарь* русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. – М.: Русский язык, 1977.

*Pisarek L.* Речевые действия и их реализация в русском языке в сопоставлении с польским (экспрессивы). (Siavica Wratislaviensia LXXXIX). – Wrocław, 1995.

*Wierzbicka A.* “Akty mowy” // Semiotyka i struktura tekstu. Studia poświęcone VII Międzynarodowemu kongresowi slawistów, Warszawa 1973 / Pod red. M.R. Mayenowej. Wrocław... 1973. S. 201 – 219.

©*Норман Б.Ю., 2015*

©*Носрату Ардалан, 2015*



### РАЗДЕЛ III.

## ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ

**И.А. ВАУЛИНА**

*(Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Россия)*

### **АНГЕЛ ИЛИ ХЕРУВИМ? ФОНОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ФАКТОР ВОСПРИЯТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ**

**Аннотация:** Статья посвящена экспериментальной верификации степени воздействия звукового облика лексемы на восприятие ее семантики. Рассматривается разновидность звуко-символизма, при которой фоносемантическая значимость лексемы контрастирует с ее понятийным содержанием.

**Ключевые слова:** психолингвистический эксперимент, метод семантического дифференциала, языковое сознание, лексическое значение, фонетическое значение.

Известно, что в лексическом фонде русского языка выделяется массив звуко-символических единиц, фонетический облик которых «поддерживает» или усиливает их понятийное содержание, задает оценочный контекст восприятия слов носителями языка. При этом существуют и «дисгармоничные» лексемы [Журавлев 1991: 59], «фонетическая значимость которых или никак не соотносится с признаковым значением, или даже противоречит ему» [Журавлев 1991: 59]. Во втором случае возникает некий «конфликт» между содержанием и формой, звуковой облик сообщает слову противоположный эмоционально-оценочный ореол.

Проиллюстрируем данное явление на примере группы слов с религиозно-сакральным значением, обладающих ярко выражен-

ной эмоционально-оценочной семантикой, устойчивыми культурными коннотациями (см. Таблица 1).

Слово	Лексическое значение по данным МАС (Словарь русского языка, 1999)	Фонетическое значение по данным программы ВААЛ (Шалак В.И., 2001)
<i>храм</i>	1. Здание, предназначенное для совершения богослужений и религиозных обрядов. 2. <i>перен.</i> <u>Высок</u> . Место, внушающее по каким-л. причинам чувство <u>глубокого</u> почтения, <u>благоговения</u> .    Область, сфера каких-л. <u>высоких духовных ценностей</u> .	Слово ХРАМ производит впечатление чего-то <i>плохого, отталкивающего, страшного, шероховатого, угловатого, темного, низменного, грубого, мужественного, тихого, медлительного, медленно-го, пассивного, тусклого, печального</i>
<i>собор</i>	В знач.: Главный христианский храм города или монастыря, где совершает богослужение высшее духовное лицо (патриарх, епископ, архимандрит)	Слово СОБОР производит впечатление чего-то <i>злого, грубого, мужественного, сильного, холодного, могоучего</i>
<i>херувим</i>	1. В христианской религии — ангел высшего чина. 2. <i>Разг. устар.</i> О <u>красивом</u> человеке.	Слово ХЕРУВИМ производит впечатление чего-то <i>плохого, отталкивающего, страшного, сложного, шероховатого, низменного, женственного, слабого, горячего, тихого, трусливого, хилого, маленького, медлительного, пассивного, тусклого, печального</i>
<i>серафим</i>	<i>Рел.</i> Шестикрылый ан-	Слово СЕРАФИМ произ-

	гел высшего ангельского чина	водит впечатление чего-то <b>плохого, сложного, шероховатого, изменного, нежного, женственного, слабого, тихого, трусливого, хилого, маленького, медлительного, медленно, пассивного, тусклого, печального</b>
<i>демон</i>	В христианской мифологии: <b>злой</b> дух, падший ангел. // <i>перен.</i> <i>Устар.</i> Олицетворение какой-л. страсти, увлечения, <b>порока</b> .	Слово ДЕМОН производит впечатление чего-то <b>доброе, светлого, веселого, активного, яркого</b>
<i>дьявол</i>	1. В некоторых религиях: <b>злой</b> дух, <b>черт, сатана</b> . 2. <i>Прост.</i> Употребляется как <b>бранное</b> слово	Слово ДЬЯВОЛ производит впечатление чего-то <b>хорошего, красивого, доброго, светлого, громкого, храброго, веселого, активного, яркого, радостного</b>

В связи с приведенными данными представляет интерес экспериментальная верификация степени воздействия звуковой организации лексемы на восприятие ее семантики.

В качестве стимульного материала была отобрана синонимическая группа *херувим, серафим* и *ангел*. Лексема *ангел* в этом ряду представляет фоносемантический оппозиит двум другим единицам.

Стимулы имеют тождественное понятийное содержание, связанное с религиозным представлением о высшем средоточии светлого духовного начала, о существе, непосредственно исполняющем волю Бога. При этом херувим и серафим занимают более высокую ступень в иерархии ангельских чинов: данные лексемы обозначают ангела, «особо приближенного к престолу Бога» [Горбачевич 2001: 26].

Звуковая выразительность стимулов была проанализирована

нами на основании полученных в фоносемантических исследованиях данных о степени коннотативной маркированности звуков и звукокомплексов [Журавлев 1973, 1991; Воронин 1982, Левицкий 1998 и др.], а также с учетом полученных при верификации по электронной программе ВААЛ параметров эмоционального значения фонетического состава слова.

Отрицательно-коннотативный заряд сообщает звуковому облику стимула *херувим* щелевой согласный [x'] в сильной позиции абсолютного начала слова: согласно экспериментальным исследованиям А.П. Журавлева, щелевые по способу образования звуки *с, с', ф, ф', ш, щ, ж, х, х'*, редкие в русском языке, воспринимаются носителями языка как «неприятные», «негативные», связанные с отрицательной оценкой явлений [Журавлев 1991: 18] (ср. *халуна, хибара, ханыга, хрыч, хилый, хромой, хныкать* и мн. др.).

Фоносемантическая выразительность существительного *серафим* обусловлена присутствием коннотативно-маркированного согласного [ф'] (см. выше).

Звуковая оболочка лексемы *ангел* имеет противоположную эмоционально-оценочную окраску: с точки зрения норм эвфонии русского языка слово оценивается как благозвучное, передающее ассоциативное представление о *хорошем, безопасном, ярком, радостном* (ВААЛ). Этому способствуют ударный гласный [а], имеющий фонетическое значение «светлый, активный, сильный, яркий, радостный» [Журавлев 1991: 18], сонорные согласные [н], [л], в русском языке положительно окрашенные, связанные с образами прекрасного, доброго, гармоничного: *лилия, нежность, любовь, идеал* и др.

Лексемы *ангел, серафим* и *херувим* являются заимствованными из старославянского языка, в последний пришли из греческого [Шанский 1975]: происхождение слов обуславливает их «фонетический экзотизм» с точки зрения носителей русского языка.

Характер фонетической организации стимулов определяет специфику их функционирования.

Слово *ангел* «прижилось» в русском языке, активно употребляется и в прямом, и в переносном значении в разных сферах общения (в том числе и в обиходно-бытовой речи), в текстах разных жанров [<http://ruscorpora.ru>]. На сайте «Национальный

корпус русского языка» найдено 10 812 употреблений.

Лексема *херувим* зафиксирована на сайте только 477 раз, в художественной, публицистической, церковно-богословской и учебно-научной сферах, преимущественно в художественных произведениях (романах, повестях, рассказах) и церковных жанрах (в притчах, проповедях) [<http://ruscorpora.ru>]. Слово *серафим* также нечасто (642 фиксации на сайте), функционирует преимущественно в художественных текстах и в публицистике.

С целью выявить характер взаимодействия формальной и содержательной сторон языкового знака нами был проведен психолингвистический эксперимент по методу семантического дифференциала, т.к. данный метод позволяет измерить интуитивное, индивидуально-личностное, эмоциональное восприятие лексем; установить степень коннотативного воздействия звукового облика слова на восприятие его семантики (в конкретных, измеримых показателях).

В качестве экспериментальной гипотезы было принято положение о том, что оценочное восприятие лексических единиц *родного языка* опирается, прежде всего, на их значение; при этом фоносемантическая выразительность стимульных единиц может проявиться в некоторых индивидуальных реакциях, в отклонениях от доминирующих тенденций их восприятия. Данное положение опирается на концепцию «ассоциативного потенциала слова как всей совокупности реакций на него, возникающих в сознании носителей языка, в частности углубляющих коннотативное наполнение звукосимволического или звукоподражательного образа» [Гридина 1996, 2014].

С учетом цели эксперимента и смысловой специфики стимулов были заданы параметры оценки: *светлый/ темный, хороший/плохой, добрый/злой, безопасный/ страшный, радостный/ печальный, красивый/ безобразный*.

В эксперименте приняло участие 45 студентов филологического факультета УрГПУ (преимущественно девушек в возрасте 19-21 год). Перед началом эксперимента был проведен опрос, всем ли студентам известно значение стимульных слов (только две студентки не знали значение слова *серафим*).

В результате исследования были получены следующие данные (см. Таблица 2).

Таблица 2

Параметры оценки	Ангел	Херувим	Серафим
<i>светлый/ темный</i>	2,5	2,3	1,6
<i>хороший/ плохой</i>	2,3	1,8	1,4
<i>добрый/злой</i>	2,4	1,8	1,4
<i>безопасный/ страшный</i>	2,2	1,3	1
<i>радостный/ печальный</i>	2	1	0,6
<i>красивый/ безобразный</i>	2,5	1,5	1,3

Все полученные оценки положительны (выше нулевой отметки), что соотносится со смысловым наполнением лексем и указывает на превалирование семантического фактора их восприятия.

Из трех синонимичных стимульных единиц *ангел* обладает в сознании носителей языка наиболее ярко выраженной положительной окраской, по стимулу *херувим* показатели по всем параметрам несколько ниже, самые низкие оценки получила лексема *серафим*. Это обусловлено отрицательно-коннотативной нагрузкой звуковой оболочки слов *херувим* и *серафим*, которая способствует снижению степени проявления положительной оценки стимулов респондентами.

Заслуживает внимания общая картина распределения оценочных реакций на данные стимулы. Следующий этап обработки эксперимента состоял в подсчете количества «диагностичных» оценок: высших баллов (3), указывающих на однозначное, непротиворечивое оценочное восприятие слов и отрицательных оценок (от -1 до -3). Отрицательные реакции противоречат понятийному содержанию лексем и маркируют их фоносемантическую выразительность (см. Таблица 3).

Таблица 3

Параметры оценки	Количество высших оценок (3)			Количество отрицательных оценок (от -1 до -3)		
	<i>ангел</i>	<i>херувим</i>	<i>серафим</i>	<i>ангел</i>	<i>Херувим</i>	<i>серафим</i>
<i>светлый/темный</i>	29	23	13	0	0	3
<i>хороший/плохой</i>	26	18	10	0	1	1
<i>добрый/злой</i>	26	11	10	0	1	1
<i>безопасный/страшный</i>	23	11	7	0	5	3
<i>радостный/печальный</i>	21	9	7	0	5	8
<i>красивый/безобразный</i>	32	16	8	0	5	3

Очевидно преобладание высших баллов по стимулу *ангел* и наименьшее их количество по стимулу *серафим*. Показательно отсутствие отрицательных оценок лексемы *ангел*. Пять респондентов посчитали херувима скорее страшным, двое – скорее печальным, 1 – очень печальным; трем информантам серафим представляется скорее печальным, одному – скорее плохим, 2-м – страшным, 3-м – безобразным и 8-и – печальным в разной степени проявления признака.

Результаты эксперимента подтверждают гипотезу о том, что при восприятии слов родного языка для респондентов ведущим оказывается семантический фактор. Фонетическое значение стимулов *херувим* и *серафим*, задающее противоположный оценочный вектор их восприятия, проявляется экспериментально в виде единичных реакций. Проведенный нами эксперимент имеет «пилотный» характер, более последовательная фиксация явления «обратного» звукосимволизма возможна с привлечением значительно большего языкового материала и большей группы информантов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Воронин С.В.* Основы фоносемантики: монография. – Л., 1982.  
*Горбачевич К.С.* Краткий словарь синонимов русского языка.

– М., 2001.

*Гридина Т.А.* Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи (явление языковой игры). – Дис. на соиск. уч. степ. докт.филол.наук. – М., 1996.

*Гридина Т.А.* Игровой субъязык С.Д. Кржижановского // Русский язык в многоречном социокультурном пространстве / Отв. ред. Б.М.Гаспаров, Н.А. Купина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. – С. 191-206.

*Журавлев А.П.* Содержательность фонетической формы знаков в современном русском языке (психолингвистическое исследование): дисс. на соиск. уч. степ. д. филол. н. – Калининград, 1973.

*Журавлев А.П.* Звук и смысл. – М., 1991.

*Левицкий В.В.* Звуковой символизм. Основные итоги: монография. – Черновцы, 1998.

*Словарь русского языка:* в 4-х т./ Под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1999 (2-е изд., испр. и доп.).

*Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В.* Краткий этимологический словарь русского языка. – М., 1975 (3-е изд., испр. и доп.).

©*Ваулина И.А., 2015*

**И.Т. Вепрева, А.Ю. Петкау**

*(Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия)*

## **ЛИНГВОСЕНСОРНЫЙ ПОРТРЕТ ЦЕННОСТНОГО КОНЦЕПТА ЗДОРОВЬЕ<sup>32</sup>**

**Аннотация:** В статье представлены результаты проведенных психолингвистических экспериментов с носителями русского языка с целью выявления ольфакторного, хроматологического, глуттонимического, аудиального, гаптического и визуального

---

<sup>32</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант 15-04-00239 а «Национальные базовые ценности и их отражение в коммуникативном пространстве провинциального города: традиции и динамика»



образов концепта *здоровье*. Выделены значимые когнитивные признаки, произведено ранжирование их яркости. Интерпретация материала представлена в виде графического рисунка и последующего комментирования полученных результатов.

**Ключевые слова:** концепт, здоровье, образ, ассоциативный эксперимент, перцепция, когнитивные признаки.

Для описания концепта как мыслительной единицы необходимо обратиться к чувственному опыту носителя языка, поскольку концепт рождается как единица универсального предметного кода (УПК) [Жинкин 1982], которая является зародышем концепта: «...содержание мысли больше, чем шаблонно-узуальные возможности языка. Именно поэтому зарождение мысли осуществляется в предметно-изобразительном коде» [Жинкин 1998: 158–159]. УПК – это результат, прежде всего, чувственного познания действительности. Чувственная составляющая концепта затем обогащается слоями концептуальных понятийных признаков, доступ к которым обеспечивается через средства языка.

Объект нашего исследования – ценностный концепт *здоровье*, единица высокой степени абстракции. Цель данной статьи – выявить перцептивный образ, отражающий чувственные представления людей о здоровье, которые «играют не последнюю роль в репрезентации любых абстракций» [Харченко 2012: 15].

Нами было проведено два направленных психолингвистических эксперимента, цель которых – выявить ольфакторный, хроматологический, глуттонимический, аудиальный, гаптический и визуальный образы.

В первом эксперименте приняли участие 286 респондентов, из них 218 представителей мужского пола, 52 – женского пола. Информантам было предложено ответить на вопрос: *Чем пахнет здоровье?* Возраст опрашиваемых варьировался от 18 до 65 лет. Испытуемыми выступили студенты Уральского федерального университета и Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России, а также преподаватели данных высших учебных учреждений.

Результаты первого эксперимента были описаны нами в [Петкау 2013: 101–110], поэтому наше внимание в данной статье

будет сосредоточено на описании и интерпретации второго эксперимента.

Во втором эксперименте приняли участие 80 информантов, из них 28 представителей мужского пола, 52 – женского пола. Мы просили респондентов нарисовать здоровье со следующей формулировкой задания: *Когда Вы слышите это слово, у Вас всплывает образ, зафиксируйте, пожалуйста, его визуально на листе бумаги.* Также респондентам было предложено ответить на следующие вопросы: *Здоровье, какого оно цвета? Здоровье, какое оно на вкус? Здоровье, какое оно на ощупь? Здоровье, какое оно по звучанию?* Возраст опрашиваемых варьировался от 18 до 72 лет. Опрос проводился среди студентов и преподавателей Уральского федерального университета.

Методика анализа полученных данных включала в себя следующие шаги:

- 1) выявлялась семантика реакций;
- 2) обобщались чувственные когнитивные признаки на основе близости их значения;
- 3) близкие по содержанию когнитивные признаки обобщались в когнитивные классификационные признаки или, в другой терминологии, классификаторы [Гольдберг 2009: 581–592; Лаккофф 1988; Хаустова 1999 и др.], проводилось ранжирование яркости (процент рассчитан как отношение числа упоминания признака к общему числу признаков), см.: [Попова, Стернин 2007: 67–75].

Корпус материалов второго эксперимента составил 388 реакций. Как и в первом эксперименте, не все полученные когнитивные признаки были приняты к дальнейшей интерпретации из-за достаточно абстрактных реакций, не отражающих суть поставленных вопросов. Например, реакции типа *здоровье имеет цвет нектара первых летних цветов гортензии, неуловимо на ощупь* не учитывались. Стимул-просьба графически изобразить *здоровье* находится на стыке перцептивного и метафорического образов, поэтому нами были приняты к рассмотрению все полученные реакции при анализе визуального образа концепта *здоровье*.

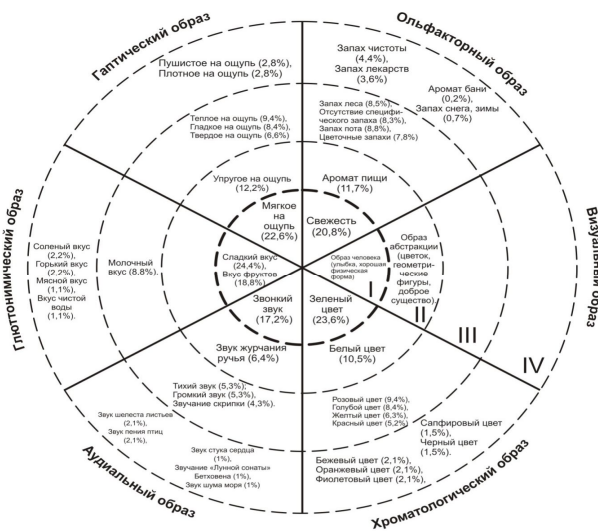
Наибольшую сложность составило определение звуковой характеристики здоровья: зафиксировано 32 перцептивно «пустых» оценки, например, респонденты при ответе на вопрос от-

мечали, что звук здоровья *самый лучший, гармоничный, многозвучен*. Наименьшую трудность при ответе вызвал вопрос о цвете здоровья, поскольку «наиболее разнообразна и богата лексика, обслуживающая зрительное восприятие» [Апресян 1995: 48].

Полученные результаты представим в виде модели полевой структуры с присущими ей компонентами: ядром, приядерной зоной, ближней и дальней периферией. Данное разделение в большей мере условно, поскольку переход между зонами протекает плавно, исследователями фиксируется «отсутствие жесткой закрепленности структурных компонентов концепта» [Попова, Стернин 2007: 61]. К ядру мы будем относить когнитивные классификационные признаки, яркость которых превышает 15%, к приядерной зоне – 10%, ближняя и дальняя периферия будут учитываться индивидуально по принципу частотности. Сразу же оговоримся, что при описании визуального образа ядерные и периферийные признаки нами не будут выделяться из-за малого количество реакций респондентов.

В обобщенном виде полученные результаты даны в графическом рисунке 1, далее представим их интерпретацию.

### **Графический рисунок 1. Перцептивный образ концепта *здоровье* по данным психолингвистических экспериментов**



- I. Ядро
- II. Приядерная зона
- III. Ближняя периферия
- IV. Дальняя периферия

### **Визуальный образ концепта *здоровье***

Из общего числа опрошенных 21 респондент зафиксировал зрительно-художественный образ здоровья в своих ответах, из них 6 человек нарисовали абстрактные фигуры, фантастическое существо (кругленькое, толстенькое, с доброй улыбкой) или неодушевленный предмет: *цветок, геометрические фигуры, доброе существо*. У 15 респондентов здоровье связано с человеком, которого, прежде всего, характеризует *хорошая физическая форма, улыбка* (мимическое движение, «выражающее радость, удовольствие» [ТСРЯ 2011: 1026]). Данные реакции эксплицируют важность когнитивного признака *физическое состояние здоровья*, а также наличие положительной оценки у концепта *здоровье*.

Как известно, «для русского коммуникативного поведения характерна бытовая неулыбчивость» [Стернин 2000: 53], поскольку русские люди приучены улыбаться не по этикету («заученно»), а по внутреннему порыву, вызванному определенными причинами («от сердца»), см. также об этом [Лендвай 2014: 45; Токарева 2007]. Так, С.Л. Рубинштейн синонимизировал улыбку с «органическим благополучием» [Рубинштейн 1946: 494]. Полученные в ходе эксперимента словесные реакции и картинки эксплицируют «искреннюю улыбку, или улыбку Дюшена (по имени ученого XIX века Гийома Дюшена, подробно изучившего психологию улыбки)» [Шмелев 2012: 522], которую респонденты посчитали важной указать при описании здорового человека, имплицитно корреспондируя мысль о значимости не только физического, но и душевного здоровья.

10 визуальных решений отображают объект (например, представлен рисунок человека или доброго существа) в статичной позиции, без уточняющих ситуацию элементов.



Другие 11 графических реакций предлагают образ как «ансамбль» (Ж. Верньо) объектов или ситуаций, см.: [Залевская 2007; Розенфельд 2008 и др.]. Например, на рисунке изображен мужчина, поднимающий штангу, изображены его мускулы, их напряжение, или человек, который катается на лыжах, видны его размятые щеки, улыбка на лице.

Информанты предъявили рисунки, иллюстрирующие поведенческий образ здорового человека. Значимой чертой анализируемого концепта является активный образ жизни.



### **Хроматологический образ концепта *здоровье***

Цветощущение каждого носителя языка представляет собой не конкретную, а несколько размытую характеристику реальности, поскольку «мир цвета» – психологический феномен, а «цвет есть порождение нашего глаза и мозга» [Фрумкина 1984: 6], см. специальные работы [Балканский спектр: от света к цвету 2011; Бахилина 1975; Васильевич 2005; Лурия 1974; Dokic, Pacherie 2001: 193–202 и др.]. Цвет, как и здоровье, каждый видит и чувствует по-своему.

В ядре цветовой сенсорики располагается классификатор *Зе-*

**лениый цвет** (23,6%), то есть «цвета травы, листвы» [ТСРЯ 2011: 276]. Одна из линий понятия *зеленый* «берет свое начало в ассоциациях, связанных с Природой» [Бреслав 2000: 82]. Реципиенты, выбирая в качестве реакции этот признак, подсознательно транслируют, скорее всего, такой внешний атрибут здоровья, как «благоприятная экологическая обстановка». Вторая линия *зеленого* на подсознательном уровне связана со спокойствием и безопасностью, ср. *зеленый цвет светофора, выражение дать зеленую улицу* [там же]. На эмоциональном уровне здоровье связано с его ценностной составляющей – с благополучием.

**Белый цвет** (10,5%) занимает приядерную зону и, по мнению исследователей, соотносится с чистотой, светом, см. например: [Фасмер 1986, Т.1: 149], безопасностью, защитой, см. например: [Комарова, Талапина 2011: 94], эксплицитно коррелирующих с понятием здоровья. Данные цвета относятся к чистым – «конвенциональным цветам» [Рахилина 2008: 175]. К ближней периферии относится **Розовый цвет** (9,4%), оттенок которого похож на румянец (симбиоз красного цвета с белым) – он напрямую связан со здоровьем (вспомним, например, устойчивые образы – *румяные щеки, румянец, кровь с молоком*), в том числе и исторически: «семантическое ответвление корня \*rudh- не является ли доказательством первоначально имевшегося значения «здоровое тело», «здоровая плоть», «мышцы», «мясо» и прочее?» [Бахилина 1975: 118].

Отметим, что из цветов спектра радуги ни разу не был выбран только *синий* цвет как хроматологический репрезентант здоровья. Полученные реакции на **голубой цвет** (8,4%) мы связываем с базовым природным элементом – небом: «только *голубой* прямо уподоблен небу, в то время как про *синий* нельзя сказать «такой, как небо» [Вежбицкая 1996: 259].

К дальней периферии относятся признаки **бежевый** (2,1%), **оранжевый** (2,1%) и др. Нами зафиксированы единичные ответы, среди которых выделяется **черный цвет** (1,5%), который сопряжен с отрицательной семантикой: «чего-то тайного, мрачного, зловещего» [Гуз 2010: 11]. С другой стороны, значение данного цвета можно интерпретировать как базовую, исторически устоявшуюся диадку: *белый – черный*, которая иллюстрирует витальные хроматологические характеристики здоровья, см. об

этом также [Комарова, Талапина 2011: 96].

### **Аудиальный образ концепта *здоровье***

В ядре звуковой сенсорики располагается классификатор **звонкий** (17,2%), объединяющий конкретные признаки, например: *здоровье по звучанию похоже на сонорные, гласные, колокольный звон* и т.д. Если мы обратимся к фоническим свойствам слова *здоровье*, то заметим, что в звуковой форме лексемы присутствуют только звонкие (**з, д, в**), сонорные (**р, ж**) согласные и гласные звуки. Выбор ядерной звуковой сенсорики концепта, на наш взгляд, обусловлен материальной стороной языкового знака – субъективным впечатлением от звуков имени, вербализирующего концепт *здоровье*.

В приядерной зоне располагается когнитивный классификационный признак **звук журчания ручья** (6,4%). Журчание ручья – это умиротворяющий звук природного явления, имеющий суггестивный характер и создающий гармонию в душе человека. Классификатор **тихий звук** (5,3%) актуализируется в зоне ближней периферии. Два данных классификатора передают мирное и блаженное состояние организма человека в здоровом состоянии, гармонию души и тела. Данные ассоциативные признаки соотносятся с ценностным компонентом анализируемого концепта. С другой стороны, носители русского языка фиксируют и важность **громкого звука** (5,3%). Громкий звук может, с одной стороны, вписаться в один ряд «с патологическими звуковыми вариантами, то есть звуками, свойственным больным и не характерные для людей здоровых» [Крейдлин 2002: 34], например: возгласами, плачем, криками. С другой стороны, громкость звука, приписываемого здоровью, может быть объяснена качеством составляющих звуков имени концепта. Звукосимволическая характеристика звонких и сонорных фонем **з, д, в, р** в фоносемантике описывается признаками «громкий», «большой» [Журавлев 1991: 9].

Дальнюю периферию формируют единичные признаки, например, «*Лунная соната*» *Бетховена*, *шум моря*, последний коррелирует с признаком, зафиксированный нами и в ольфакторной образной структуре.

### **Глоттонимический образ концепта *здоровье***

В ядре вкусовой, или глоттонимической, сенсорики распола-

гается классификатор **сладкий вкус** (24,4%), в который входят когнитивные признаки *запах булочки с корицей, карамели, шоколада* и т.д. Лексема *сладкий* означает «приятный, доставляющий удовольствие» [ТСРЯ 2011: 894], из чего следует взаимосвязь здоровья с положительной семантикой. Психологи отмечают, что «только предпочтение сладкого является естественным: оно существует во всех культурах, все иные вкусовые предпочтения приобретаются социально через обучение» [Моисеева, Яровая 2012: 205]. **Вкус фруктов** (18,8%) респонденты конкретизируют как вкус *апельсина, банана, яблока, винограда, манго*. Приядерную зону занимает классификатор **молочный вкус** (8,8%). Мы объясняем предьявленные реакции ассоциативной связью с правильным (здоровым) питанием, см. также об этой связи в рамках изучения концепта *польза* [Глушкова 2012: 149–156]. Дальняя периферия сформирована сугубо-индивидуальными признаками, например, *вкус чистой воды*.

#### **Гаптический образ концепта *здоровье***

«Осязательная percepция обладает наибольшей значимостью для жизни человека. Осязание предпослано остальным типам восприятия (вкусу, обонянию, зрению, слуху)» [Моисеева, Бубырева 2010: 86]. Осязательный, или гаптический [Бутовская 2004: 111; Крейдлин 2002: 412–457], образ разнообразен по форме манифестации.

В ядре осязательной сенсорики концепта располагается признак, характеризующий здоровье как **мягкое** (22,6%), в приядерной зоне – **упругое** (12,2%), ближней периферии – **теплое** (9,4%), дальней периферии – **пушистое** (2,8%). Координатной системой, обеспечивающей восприятие осязаемого предмета, является рука, которая находится в движении. Судя по реакциям, респонденты ассоциируют здоровье с касанием руки – ощущением, напрямую связанное с кожным покровом, самым важным после мозга органом [Montagu 1971: 2]. Так, мужское (крепкое) рукопожатие у здорового человека будет осознаваться в ощущениях как *упругое*.

Температурные ощущения в осязательной сенсорике отмечаются как наиболее распространенные. Предьявленный признак *теплое* на температурной шкале с полюсами *холодное* и *горячее* воспринимается как самый комфортный. Признак *мягкое* в пси-



хологии восприятия интерпретируется как «приятный на ощупь» в отличие от противоположного *твердого* – «шершавого, неприятного на ощупь». Таким образом, все осязательные представления связаны с положительной оценкой концепта.

Лексема *здоровье* – вербальный репрезентант концепта – представляет собой феномен, сложный с точки зрения его толкования. Предельно абстрактные имена «являются достаточно пустыми контейнерами» [Чернейко 1997: 121]. Поэтому информационная недостаточность субстантива на лексикографическом уровне позволяет показать лишь связь здоровья с двумя концептуальными областями высокого уровня обобщения – состояния и деятельности. Выявление перцептивного образа концепта дает возможность конкретизировать содержательную сущность концепта. Основываясь на полученных результатах исследования, можно отметить, что при слове *здоровье* у большинства всплывает образ *крепкого человека с улыбкой на устах на фоне голубого неба, зеленой травы, журчащего ручья*.

#### ЛИТЕРАТУРА

*Апресян Ю. Д.* Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37–68.

*Балканский спектр: от света к цвету (Балканские чтения II)*: сб. тезисов и материалов конф. / под ред. М. М. Макареца, И. А. Седакова, Т. В. Цивьян. – М., 2011

*Бахилина Н.Б.* История цветообозначений в русском языке. – М., 1975.

*Бреслав Г.Э.* Цветопсихология и цветолечение для всех. – СПб., 2000.

*Бутовская М.Л.* Язык тела: природа и культура (эволюционные и кросс-культурные основы невербальной коммуникации человека). – М., 2004.

*Васильевич А.П., Кузнецова С.Н., Мищенко С.С.* Цвет и названия цвета в русском языке. – М., 2005.

*Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание. – М., 1996.

*Глушкова Т.С.* Концепт *польза* в русском языке (по лексикографическим источникам и рекламным текстам) // Научный диалог. 2012. Вып. 8. С. 149–157.

*Гольдберг В. Б.* Роль языка в процессах выявления и типологизации когнитивных классификаторов // Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство: сб. в честь Е.С. Кубряковой. – М., 2009. С. 581–592.

*Гуз Ю.В.* Экспериментальное исследование базовых концептов цвета (на материале русского, английского, немецкого и китайского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2010.

*Жинкин Н.И.* О кодовых переходах во внутренней речи // Язык – речь – творчество: Избранные тр. – М., 1998. С. 146–162

*Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М., 1982.

*Журавлев А.П.* Звук и смысл. 2-е изд., испр. и доп. – М., 1991.

*Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 2007.

*Комарова З.И., Талапина М.Б.* Лингвоцветовая картина мира: ахроматический фрагмент. – Екатеринбург, 2011.

*Крейдли Г. Е.* Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык. – М., 2002.

*Лендваи Э.* Русский менталитет в пословицах // Русский язык и культура в европейском пространстве: сб. докладов междунар. конф. / ред. В. Вегвари. Печ, 2014. – С. 42–49.

*Лурия А. Р.* Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование. – М., 1974.

*Лакофф Дж.* Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. Вып. 23. С. 12–51.

*Моисеева С.А., Яровая Е.Ю.* Категория перцептивного модуля ВКУС и специфика его исследования // Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч.-практ. семинара. – Белгород, 2012. С. 203–207.

*Моисеева С.А., Бубырева Ж.А.* Прилагательные осязательно-восприятия как объект номинации и синестетических переносов // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 2. – С. 84–88.

*Петкау А.Ю.* Ольфакторный образ концепта *здоровье* в русском языковом сознании // Уральский филологический вестник. Серия «Психолингвистика в образовании». Вып. 4. – Екатеринбург, 2013. С. 101–110.

- Попова З.Д., Стернин И.А.* Когнитивная лингвистика. – М., 2007
- Рахилина Е. В.* Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М., 2008.
- Розенфельд М.Я.* Методы выявления перцептивного образа в структуре лексического значения (на материале существительного глагола) // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7. – С. 77– 81.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., 1946.
- Стернин И.А.* Улыбка в русском коммуникативном поведении // Коммуникативное поведение: Русское и финское коммуникативное поведение. 2000. Вып. 23. – С. 53–61.
- Токарева М.А.* Феномен улыбки в русской, английской и американской культуре: дис. ... канд. культурологии. – М., 2007.
- ТСРЯ* – Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 2011.
- Фасмер М.* Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т. 1. – М., 1986.
- Фрумкина Р.М.* Предисловие // Психолингвистика: сб. статей. – М., 1984. – С. 3–14.
- Харченко В. К.* Лингвосенсорика: фундаментальные и прикладные аспекты. – М., 2012.
- Хаустова Э.Д.* Когнитивные классификаторы в семантическом пространстве языка (на материале лексико-семантического поля «фрукты и овощи» в русском и английских языках): дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 1999.
- Чернейко Л.О.* Лингвофилософский анализ абстрактного имени. – Москва, 1997.
- Шмелев А.Д.* Смех и улыбки в русской языковой картине мира // Константы и переменные русской языковой картины мира. – М., 2012. – С. 518–529.
- Montagu A.* Touching : The human significance of skin. – New York, 1971.
- Dokic J., Pacherie E.* Shades and Concepts // Analysis. 2001. №61 (3). – P. 193–202.

©*Вепрева И.Т., 2015*

©*Петкава А.Ю., 2015*

**Т.А. Зуева** (*Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия*)

**Чжан Хун Лэй** (*Цзилинский институт русского языка, Китай*)

## **НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ БЛЮД КИТАЙСКОЙ КУХНИ**

**Аннотация:** В статье анализируются обусловленные традиционной народной культурой продуктивные принципы номинации блюд китайской кухни. Выявляются характерные для китайского языка национально-культурные особенности наименования блюд китайской кухни: приуроченность названий к национальному празднику, их обусловленность древними преданиями, намеренная вычурность, усложненность при выборе мотивировочного признака, тесная связь с традиционной китайской культурой, историей. Ономаσιологический подход к изучению группы слов, называющих кушанья в китайском языке, позволяет по-новому взглянуть на то, как своеобразно язык членит окружающий нас мир с позиций обыденного сознания этноса.

**Ключевые слова:** принцип номинации, номинации кушаний, китайский язык

Китайская кухня является одной из самых древних в мире: ей более трех тысяч лет. Национальная китайская кухня является важной составляющей традиционной китайской культуры.

В статье исследуются национально-культурные особенности наименования кушаний в китайском языке.

Китайцы считают, что одни и те же продукты можно готовить разными способами, и на вкус они будут разными. В китайской кухне имеется более 30 способов жарения пищи, включая жарение в глубоком слое масла, быстрое жарение, жарение взбалтыванием, жарение соте, прожаривание, тушение, варку на пару, варку в воде, поджаривание на слабом огне, окуривание, тушение в соевом соусе, укусе или сиропе и т.д. Каждый из этих способов имеет свое собственное название.

Сравним три глагола, которые, на первый взгляд, переводят-

ся одинаково «жарить» – **炒 chǎo, 烧 shāo и 炸 zhá**. Для китайцев эти глаголы существенно отличаются друг от друга по значению: **炒 chǎo** означает «жарить, помешивая, в течение недолгого времени», **烧 shāo** – «тушить в небольшом количестве масла с добавлением бульона и вина», **炸 zhá** – «сильно жарить на фритюре в растительном масле в воке». Эти глаголы часто используются в названии блюд китайской кухни, и на разницу в их значениях при переводе следует обращать внимание [<http://www.nalanda.ru/cook/21-2010-11-25-12-39-12.html>].

Не случайно многие блюда в китайском языке называются **по способу их приготовления**:

#### **Жареная лапша 炒面 (чао мянь)**

С китайского языка это блюдо переводится на русский как жареная лапша. Кушанье обычно готовят из лапши, мяса (курицы, говядины, креветок или свинины), лука и сельдерея. Перед тем, как жарить лапшу, ее немного варят.

После этого лапше дают остыть, а затем жарят с другими ингредиентами на сильном огне, постоянно помешивая.

Часто в основу названий китайских блюд **кладется их характерный вкус**:

#### **Тофу Ма По 麻婆豆腐 (ма по доу фу)**

Тофу Ма По является одним из самых знаменитых блюд в сычуаньской кухне. История этого блюда насчитывает более 100 лет.

Слово Ма (**麻**) означает наличие у этого блюда пряного и острого вкуса, который появляется благодаря использованию порошка перца, традиционно кладущегося во многие китайские блюда.

Традиционно китайские блюда называются **по продукту приготовления**:

#### **Корень лотоса (ляньоу) 莲藕**

Корень лотоса представляет собой клубень или подводный черенок цветущего лотоса. Он растет везде, где есть вода, – в

озере, пруду, на болоте. Корневище лотоса содержит много питательных веществ. На юге Китая клубни лотоса едят наряду с обычными фруктами, поскольку они сочные и приятные на вкус.

В китайской кухне большое внимание уделяется не только процессу приготовления пищи, но и способам нарезки продуктов, необходимых для приготовления того или иного китайского блюда. Следует различать слова **肉丝 ròusī** и **肉丁 ròudīng**. Первое обозначает мясо, нарезанное соломкой, второе – мясо, нарезанное кусочками-кубиками. При переводе необходимо учитывать, что способ нарезки продуктов часто составляет важную часть китайских кушаний. Например, **肉丝烧青辣 ròusī shāo qīnglà** – это порезанная соломкой свинина, тушенная с зеленым перцем, а **辣子肉丁 làzi ròudīng** – это кусочки свинины с острым перцем.

Большинство названий китайских блюд метафоричны и иносказательны. Для китайцев подобные иносказательные способы наименований не требуют декодирования, поскольку они являются составной частью их культуры.

Довольно продуктивным принципом наименования кушаний в китайском языке является метафорический перенос, основанный на **внешнем виде блюда, его форме**:

### **Ушки (хуньтунь) 馄饨**

Существует вид клецек, именуемых хуньтунь («ушки»), по способу приготовления они отличаются от пельменей тем, что тесто раскатывают тоньше и складывают его так, что остаются широкие отвороты – «ушки». Хуньтуни всегда варят и подают в чашках с бульоном, приправленным кунжутным маслом, соевым соусом, шинкованной петрушкой и другой зеленью. «Ушки» распространены по всей стране, но особой любовью пользуются в Пекине, где день зимнего солнцестояния отмечают застольем с хуньтунями.

### **Фигурки из теста (мяньхуа) 面花**

Мяньхуа (досл. с кит. «цветы из муки») готовят из пшеничной муки, иногда с добавлением муки из риса клейких сортов

для придания фигуркам большей прочности. Шарикам из теста придается различная форма: цветка, птички, курочки, утенка. Лепестки цветов вырезают ножницами, узор на крыльях птиц наносят с помощью заколки для волос, а глаза животным делают из зеленых и черных бобов. Мяньюа в форме персика – символ долголетия – обязательное блюдо на застольях в честь пожилых именинников.

### **Пампушки из кукурузы (воту) 窝头**

Кукурузные пампушки – вид основного блюда в северных районах Китая. Внешне они похожи на полые у основания конусы из кукурузной муки, чем напоминают птичьи гнезда (кит. «во»), откуда и пошло их название.

Характерной особенностью китайской кухни также является, то, что она подразделяется на множество региональных подвидов. Север Китая – соленый, юг – сладкий, запад – острый, восток – кислый.

Этим во многом обусловлена продуктивность такого **принципа номинации** китайских блюд, как **место приготовления**:

### **Утка по-пекински 北京烤鸭 (бэй цзин као я)**

Утка по-пекински одно из самых популярных блюд в Китае, один из символов китайской кухни, знаменитый на весь мир.

В Китае существует древняя традиция: готовить блюда к национальным китайским праздникам и называть их **в честь этих праздников**:

### **Галушки (юаньсяо) 元宵**

Юаньсяо – особый вид клецек, который является традиционным угощением на Праздник фонарей (15-е число 1-го месяца по лунному календарю). Блюдо представляет собой шарик из муки и клейкого риса.

«Юаньсяо» (кит.) – название «Праздника фонарей», традиционное кушанье, приуроченное к этому празднику, также стали называть «юаньсяо».

### **Лунные лепешки (юэбин) 月饼**

Лунные лепешки готовят на традиционный праздник середины осени (или осенний праздник Луны), своей круглой формой

они символизируют диск полной луны. Юэбин представляет из себя лепешку с хрустящей корочкой, под которой находится сладкая начинка.

Характерной чертой китайской кухни является то, что названия многих блюд связаны с древними легендами, преданиями, поэтому при их переводе необходимо знание китайской культуры, традиций.

Только в китайском языке мы отметили такой характерный мотивировочный признак, положенный в основу названий блюд, **как связь с древним преданием:**

**Особое блюдо г. Фучжоу (фотяоцян) 佛跳墙 «Будда, перелетающий через стену»**

Как гласит местное предание, ученый из г. Фучжоу, живший в период династии Цин, отдыхал на природе с друзьями. Все продукты, что у него были с собой (включая ветчину, курицу и т.п.), он сложил в кувшин с вином, которое по китайской традиции перед употреблением нужно разогреть.

Чудесный аромат готовящегося блюда достиг буддийского храма, расположенного неподалеку, и монахи, принимающие только постную пищу, не смогли устоять против запаха пищи, перепрыгнув через стену, окружавшую храм, они съели большую ее часть. Другой китайский ученый написал следующие строки, прославляющие вкус этого кушанья: «Сам Будда мог бы перепрыгнуть через стену, чтобы отведать это блюдо».

**Пампушки (хлеб на пару, 馒头 маньтоу)**

Китайцы северных провинций предпочитают рису различные мучные изделия, самые популярные среди которых пампушки (хлеб на пару). О происхождении пампушек существует древняя легенда: первые пампушки были изготовлены по приказу Чжу Гэяна – известного государственного деятеля, премьер-министра государства Шу периода Воюющих государств (220-280 гг. н.э.). В походе против племени варваров Мань, живущих на юге и совершавших частые набеги на государство Шу, дороге армии преградила р. Лушуй. Чжу Гэяну доложили, что вода в реке отравлена и его воины, если они войдут в эту реку и попытаются ее перейти, погибнут. Для того чтобы умиловить бога этой реки, необходимо принести в жертву «маньтоу» – го-



лову пленника-варвара («мань» – название племени, «тоу» (кит.) – «голова»). Чжу Гэлян был добрым человеком, он приказал вместо головы варвара принести в жертву «голову», сделанную из теста. С тех пор маньтоу («голова варвара») стала любимым блюдом жителей Северного Китая.

Название другого известного Сычуаньского блюда **回锅肉** «**huíguōròu**» объясняет нам легенда, относящаяся ещё ко времени, когда началось сооружение Великой Китайской стены. Однажды один бедняк, уходя на работу, попросил жену приготовить к его возвращению какое-нибудь мясное блюдо. Хозяйка изжарила в котле кусочки свинины, однако вечером муж не вернулся домой с работы, он пришел лишь на другой день. Пока муж отдыхал, его жена, проявив смекалку, вновь бросила в котел с маслом холодное мясо, добавив лук-порей, черный душистый перец и коренья. Блюдо получилось достаточно острым, но вкусным. Отсюда и пошло название «хуйгожоу», которое дословно с китайского переводится, как «мясо, вернувшееся обратно в котел».

Считается, что терминология китайской кулинарии трудно поддается переводу. Для того, чтобы понять название того или иного китайского блюда, необходимы знания, как уже отмечалось выше, не только китайского языка и кулинарии, но и глубокие знания китайского быта, народных обрядовых праздников, истории Китая.

Часто китайские повара намеренно усложняют название блюд, предпочитают иносказательность прямой номинации. Так, название блюда **炒双冬** **chǎo shuāng dōng** дословно переводится «жареная двойная зима». Данное наименование не дает никакой информации о блюде, чтобы его понять, необходимо знать особенности китайского быта. В Китае сушеные грибы называют «зимними грибами», а консервированные побеги бамбука – «зимними побегами». На самом деле под запутанным названием «жареная двойная зима» скрывается достаточно простое при переводе мотивированное способом и продуктами приготовления название – «зажаренные побеги бамбука с грибами» [<http://www.nalanda.ru/cook/21-2010-11-25-12-39-12.html>].

Таким образом, названия кушаний тесно связаны с особен-

ностями менталитета китайского народа, в них отражаются его традиции, обычаи, особенности быта. Знаковыми в этом отношении для китайского языка являются наименования блюд, связанные с местом их приготовления, поскольку каждая китайская провинция имеет свою кухню, характер жарения и способ нарезки продуктов, необходимых для приготовления кушаний, так как они часто кладутся в основу наименований блюд китайской кухни, приуроченность названий к национальному празднику, их обусловленность древними преданиями, намеренная вычурность, усложненность при выборе мотивировочного признака, тесная связь с традиционной китайской культурой, историей.

### ЛИТЕРАТУРА

*Интернет-ресурсы:* <http://www.chinahighlights.ru/culture/eight-chinese-dishes.htm>;

<http://www.nalanda.ru/cook/21-2010-11-25-12-39-12.html>.

*Коновалова Н.И., Ян Кэ.* Метафорический параллелизм в русских и китайских поговорках // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2012. № 3. С. 211-217.

©Зуева Т.А., 2015

© Чжан Хун Лэй, 2015

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ахапкина Яна Эмильевна** – кандидат филологических наук, доцент Высшей школы экономики (Москва, Россия).

e-mail: yana.akhapkina@gmail.com

**Балчиуниене Ингрида** – старший преподаватель кафедры литовского языка университета Витаутаса Великого (Каунас, Литва).

e-mail: i.balciuniene@hmf.vdu.lt

**Бекасова Елена Николаевна** – доктор филологических наук, профессор Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург, Россия).

e-mail: bekasova@mail.ru

**Ваулина Ирина Александровна** – аспирант Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: hemul-1988@mail.ru

**Вепрева Ирина Трофимовна** – доктор филологических наук, профессор Уральского федерального университета им. первого Президента РФ Б.Н.Ельцина (Екатеринбург, Россия).

e-mail: irina\_vepreva@mail.ru

**Гоголина Татьяна Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: gogolintv@yandex.ru

**Гридина Татьяна Александровна** – доктор филологических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: tatyana\_gridina@mail.ru

**Доброва Галина Радмировна** – доктор филологических наук, профессор РГПУ им. А.И.Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: galdobr@peterlink.ru

**Еливанова Мария Анатольевна** – кандидат филологических наук, доцент РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: melivanova@yandex.ru

**Зуева Татьяна Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: zta1951@mail.ru

**Иванова Евгения Николаевна** – кандидат филологических наук, доцент Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: z3411828@yandex.ru

**Князев Юрий Павлович** доктор филологических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: knjazevjurij@yandex.ru

**Коновалова Надежда Ильинична** – доктор филологических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

e-mail: sakralist@mail.ru

**Корнев Александр Николаевич** – доктор психологических наук, профессор СПбГПУ, зав. Лабораторией нейрокогнитивных технологий НИЦ (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: k1949@ya.ru

**Корнеев Алексей Андреевич** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории нейропсихологии МГУ им. Ломоносова, (Москва, Россия)

e-mail: istina.msu.ru

**Краснощечкова Софья Викторовна** – аспирант Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург, Россия)

e-mail: ndhito@mail.ru

**Кузьмина Татьяна Витальевна** – кандидат филологических наук, доцент РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: t.vit.kuzmina@gmail.com

**Кусова Маргарита Львовна** – доктор филологических наук, профессор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

mlkusova@mail.ru )

**Лаппо Марина Александровна** – кандидат филологических наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск, Россия).

e-mail: lappo2000@mail.ru

**Мурашов Александр Александрович** – доктор филологических наук, профессор Гродненского государственного университета им. Янки Купалы (Гродно, Беларусь)

e-mail: alexm55@rambler.ru

**Норман Борис Юстинович** – доктор филологических наук, профессор Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)

e-mail: boris.norman@gmail.ru

**Носрати Ардалан** – аспирант кафедры теоретического и славянского языкознания Белорусского государственного университета (Иран)

e-mail: boris.norman@gmail.ru

**Петкау Александра Юрьевна** - кандидат филологических наук, преподаватель Уральского федерального университета им. первого Президента РФ Б.Н.Ельцина (Екатеринбург, Россия).

e-mail: vpetkau@yandex.ru

**Протасова Екатерина Юрьевна** доктор педагогических наук, профессор Хельсинкского университета (Хельсинки, Финляндия)

e-mail: ekaterina.protassova@helsinki.fi

**Сизова Ольга Борисовна** – кандидат филологических наук, младший научный сотрудник отдела теории грамматики ИЛИ РАН (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: osizova@yandex.ru

**Цейтлин Стелла Наумовна** – доктор филологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета (Санкт-Петербург, Россия).

e-mail: stl2006@list.ru

*Чжан Хун Лэй* – бакалавр Цзилиньского института русского языка (Чанчунь, Китай).  
e-mail: zta1951@mail.ru

*Юрова Мария Сергеевна* – магистрант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)  
e-mail: stl2006@list.ru

## SUMMARY

### LINGUISTIC CREATIVITY IN THE FIELD OF CHILDREN'S SPEECH: ACQUISITION AND LANGUAGE SKILLS

**Gridina Tatyana**

#### THE LANGUAGE "INSTINCT" AS MANIFESTATION OF CREATIVE BEGINNING OF CHILDREN'S SPEECH: EXPERIMENTAL DATA

**Abstract:** The problem of correlation spontaneous and conscious beginning of linguocreative child's activity (including the ability to language game) is considered in this article. Receptive and productive components of word creative innovation of child's speech (in the individual projections) are investigated experimentally (in interpreting of concrete children-respondents of word creative innovation and word-modifier, as well as in the mention of creation by the same child its own words by the reconstructed (on the basis of children's occasionalisms) words motivational context. The author concludes of diagnosticity these experimental procedures for the prediction of individual linguocreative features that forming personality.

**Keywords:** language instinct, language game, linguocreative strategies of language acquirement, mental dominant of linguistic consciousness.

**Gridina Tatyana, Konovalova Nadezhda**

#### DIAGNOSTIC SECTIONS WERE OF SPEECH ABILITIES OF CHILDREN WITH THE GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**Abstract:** Series of diagnostics which directed on formation's identify of grammatical, word-formation children's skills with CUS III-level are considered in this article. The idea which taking into account lateral profile

(the domination of the left or right cerebral hemispheres and leading modalities of perception) of concrete child as at the stage of diagnosis so at the stage of correction of the relevant skills is postulated in this article. Such diagnostic's "measurements" have both the training character, which supposed the directed stimulation of a child to development of specific word inflecting or word-formation algorithm in the implementation of a game task (with strategy of gestalt thinking or logical analysis). Directional selection of presentational methods of information in conditions of teaching children with different organization of mental processes creates most comfortable conditions for their linguocognitive development and the gradual transition from the "grammatical convergence" to divergent intellectual operations with linguistic signs.

**Keywords:** psycholinguistic speech diagnostics which taking into account lateral profile, game training technology of speech development, learning of inflectional and word-formation children's skills with CUS.

**Dobrova Galina**

#### **CHILD ACQUISITION OF ADVERB AS PART OF SPEECH**

**Abstract:** The article deals with the problem of how adverb as part of speech occurs in the child language. The article is based on a case study: the data was taken from the diary of spontaneous speech of one Russian child. The process is considered sequentially: from the stage when child carves out adverbs from amorphous before-parts-of-speech' structures to gradual acquisition of their main formal feature – their indeclinability, and then to their semantics and derivation. As a result, a model of stage-by-stage acquisition of adverbs is created which then is generalized to a model that is applicable to the children's acquisition of the other parts of speech.

**Keywords:** language acquisition, ontolinguistics, adverb, part of speech, lexico-semantic overgeneralization (overgeneralization of word meanings), adverbialization, re-adverbialization, language protest.

**Elivanova Mariya**

#### **THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN SPATIAL COMPONENT PICTURE OF THE WORLD AND ITS REFLECTION IN SPEECH**

**Abstract:** The article discusses development of anthropocentric worldview (space component), 0–6 year old children's cognitive and language acquisition of space. Most of the focus is on parameters of 3D coordinate system – verticalis, sagittalis and horizontalis axis.

**Keywords:** speech development, cognitive development, worldview, spatial relationships, spatial parameters, locative syntaxeme.

**Knyazev Yuriy**

**ADJECTIVES OF COLOR AND THEIR ASSIMILATION OF  
RUSSIAN CHILDREN**

**Abstract:** The paper examines main peculiarities of color terms acquisition by Russian children. It is claimed that first color terms occur within the list of basic color terms proposed in Berlin and Kay (1969). At the same time, the order of color terms acquisition does not fit perfectly into basic color terms hierarchy.

**Keywords:** children's speech, the sequence of assimilation of color adjectives in ontogenesis.

**Kornev Alexandr, Balčiūnienė Ingrida**

**CREATION AND REPRODUCTION OF ORAL  
NARRATIVES IN CHILDREN WITH DYSLEXIA:  
LANGUAGE OR COGNITIVE RESOURCE DEFICIT?**

**Abstract:** The study deals with relation between reading text comprehension skills and narrative production skills in Russian-speaking dyslexic children. The experimental group consisted of 12 children (9–10 year old) with dyslexia and a control group contained 12 peers without any developmental disorders. The sample was counterbalanced from the perspective of narrative mode, story complexity, and task order. Classic narrative analysis, i.e. story grammar methodology, in our study was extended by a novel dynamic approach and this enabled us to evaluate procedural features of narrative production.

Narrative limitations in children with dyslexia manifested in the lack of structural completeness of episodes description and rare internal state terms. When producing the story-telling in the second session after retelling in the first session, the children with dyslexia showed significantly better results which were regarded as the priming effect. Analysis of the results suggests that the shortcomings in the narrative texts in children with dyslexia are caused predominantly by functional-dynamic factors (i.e., resource deficit) to more extent than by language limitations.

**Keywords:** dyslexia, reading, narrative, production, comprehension.

**Korneev Alexei, Protassova Ekaterina**

**WRITING ABILITIES IN FINNISH-RUSSIAN BILINGUALS OF  
PRIMARY SCHOOL AGE**

**Abstract:** Finnish and Russian are typologically different languages and use Roman or Cyrillic; schoolchildren start to write in print or cursive handwriting. The study aimed to measure written language proficiency of bilingual children at the first stage of literacy, after the alphabetization has



been completed (about 8 years old). Participants were from bilingual or Russian-speaking homes in Finland involved in bilingual education; they were compared to the matched samples of Finnish and Russian monolingual children. The speed and the quality of writing were examined through computer-based methods. The results depict the variability in the amount of language input students have received and in the use of either language in families and society.

**Keywords:** bilingual Finnish-Russian children, bilingualism, literacy, cursive vs. printing writing, Cyrillic vs. Roman alphabet.

**Krasnoshchekova Sofia**

#### **ACQUISITION OF SECONDARY DEIXIS BY A RUSSIAN-SPEAKING CHILD**

**Abstract:** the article regards the acquisition of anaphoric pronouns as well as the development of the anaphoric relations. The acquisition of anaphora is closely related to the development of syntactic and narrative competence. When children start using long narratives, they need to use certain binding words. The anaphoric pronouns are therefore relative late to start being used regularly.

**Keywords:** first language acquisition, anaphora, deixis, pronouns.

**Kuzmina Tatyana**

#### **THE ACQUISITION OF CHILD OPERATIONAL UNITS OF WRITING AS A CREATIVE PROCESS**

**Abstract:** This article discusses the characteristics of the operational units of children's writing, which indicate (which suggest) that children produce these units by themselves; greatly changed the elements of writing that used by adults.

**Keywords:** Typs of grapheme, operational units of russian writing, pristine method of child writing

**Kusova Margarita**

#### **ABOUT THE MEANING OF WORDS IN CHILD SPEECH**

**Abstract:** The article describes the process of determining the meaning of a child of preschool age. Identifies ways that children of different age groups in determining the meaning of the word, describes the motivations of the child the meaning of the words. The dynamics in the process of semanticization of lexical units in speech of the child.

**Keywords:** The word, children's speech, the definition of the word, the ways of interpreting the meaning of the words in child speech, semantical words.

**Murashov Alexandr**

### **PSYCHOLINGUISTIC SPECIFICS OF SELF-CONSCIOUS «I» OF CHILD**

**Abstract:** The article tells about the specifics of children's perception of the world as a transition from the creative *miroosmysleniya* to "designer" in which changes "conception of the world" of the child, he often suffers from the inability to be understood, as its range of views different from an adult.

**Keywords:** language, semiosistema, self-conscious "I", egocentric speech, individual semantic context.

**Sizova Olga**

### **SIGN AND SPEECH COMMUNICATION IN CHILDREN WITH SLI**

**Abstract:** The study analyzes the communication strategies of children with SLI from the point of view of the theory of M.Tomasello about the stages of formation of human communication in phylogenesis and ontogenesis. The mechanism of speech disontogenesis determines the choice of sign and speech communication tool. The reasons for preference index or figurative gestures are detected in the study. The mutual influence of ability for purposeful adjustment of vocalizations and the emergence of sign and verbal communication is studied.

**Keywords:** sign communication, SLI, ontogenesis of speech, grammar of request, grammar of informing

**Stella Ceytlin**

### **THE GRAMMAR OF THE ADJECTIVE IN THE SPEECH OF CHILDREN**

**Abstract:** the article regards the development of the child's individual language system, an example being acquisition of the adjectival paradigm. The author analyses occasional forms of adjectives produced by children and demonstrates the difference between three different phenomena which nevertheless have some points of contact: production of a form, reproduction of a form and its modification.

**Keywords:** adjective, paradigm, comparative, agreement, super-generalization

**Yurova Mariya**

**SOME OBSERVATIONS ON THE COMMUNICATIVE  
TACTICS OF FOREIGN LANGUAGE CHILDREN IN THE  
EARLY STAGES OF RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION**

**Abstract:** This article is about some communication tactics used by four-year-old Azerbaijan children in acquisition of Russian language in a natural way in Russian kindergarten who experience the sharp lack of lexico - grammatical tools for communication.

**Keywords:** second language acquisition, paralinguistic communication methods, individual language system, metalinguistic processes.

**ASPEKTS OF THE STUDY OF TEXUAL ACTIVITY**

**Akhapkina Yana**

**APPLIED ASPECTS OF ERRATOLOGY: DISCOURSE PRACTICE AND THE SYSTEM OF GRAMMATICAL ERRORS  
(CONJUNCTION "KOGDA... TO")**

**Abstract:** The article looks into cases where pronoun "to" in the function of compound conjunction "Kogda... To" is perceived as a proper or improper one. Semantic conditions provoking deviation from speech standards include temporal inversion of situations, the unexpectedness of results, and incompatibility of events described in the main and subordinate clauses. Contextual factors influencing our perception of a statement with "Kogda... To" as a false one, include the repetition of subject, negation or imperative in the main clause, and the contradiction between aspectual characteristics of the predicates.

**Keywords:** speech standard, norm, mistake, conjunctive construction, habituality (the meaning of usual or typical action), determinance, use of the preterite tense with present relevance (like the perfect), evaluation, syntactic synonymy.

**Bekasova Elena**

**ABOUT LANGUAGE OF PETITIONS TO THE TSAR FEDOR  
ALEKSEEVICH OF THE ARCHPRIEST HABAKKUK  
AND IGNATIY SOLOVKI**

**Abstract:** In this article are considered features of a language embodiment of similar thoughts and ideas of ideologists of Old Belief – the archpriest Habakkuk and Ignatiy Solovetsky. Comparison of the petitions to the tsar Fedor Alekseevich written in 1776 allows to reveal identities and distinctions of the text organization caused as the previous variety of Old Russian literature, and awareness of need of an individualization of own crea-

tivity by the personality on an edge of apocalyptic disputes for the fatherland and belief.

**Keywords:** archpriest Habakkuk, Ignatij Solovetsky, language personality, petition, language situation.

**Gogolina Tatyana, Ivanova Evgeniya**

#### **THE SPECIFICS OF THE REFLECTION TYPE OF THE EDITION IN THE ABSTRACT: EXPERIMENTAL DATA**

**Abstract:** The article analyzes the book abstract of hybrid types of the editions having lines of scientific and educational, popular scientific and popular editions. Experimentally is verified hypothesis about diagnostic of such abstracts in respect of reflection of typological signs of the edition which didn't receive still the standard definition in state standard specification, but existing in real editorial practice.

**Keywords:** type of the edition, book abstract, experiment.

**Lappo Marina**

#### **UNDERSTANDING OF CONFLICTOGENIC TEXT AND UNIVERSAL VALUES/ANTI-VALUES**

**Abstract:** The article is focused on the results of the experiment connected with understanding of conflictogenic text. First, the experiment revealed a connection between actual values/anti-values and professional orientation of the recipients. Secondly, it established the correlation between the characteristics of the text's characters associated or not associated with values/anti-values of the recipients, and a vector of the characters' assessment: their acceptance or rejection. Understanding of the conflictogenic text and universal values/anti-value

**Keywords:** Linguistic expertise, conflictogenic text, media text, understanding of text, values, anti-values.

**Norman Boriis, Nosrati Ardalan**

#### **THE SPEECH ACT OF WISH UNDER THE PSYCHOLINGUISTIC POINT OF VIEW**

**Abstract:** The speech act of wish in Russian is analyzed within the framework of expressives. Grammar constructions used for expressing the wish are systematized (8 types are revealed). The lexical field of desired (the objects of the wish) with the core and the periphery is set out. Sociopsychological background and conditions of wishes are described, their ritual character is concluded.

**Keywords:** speech act, expressives, wish, intention, desired, stereotype.

## PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF RESEARCH OF LINGUOCULTURAL CONCEPTS

**Vaulina Irina**

### ***ANGEL OR CHERUB: PHONOSEMANTIC FACTOR OF PERCEPTION OF LEXICAL MEANNING***

**Abstract:** The article is devoted to experimental verification of sound shape's severity of lexeme on its semantics perceptions. Kinds of sound symbolism, under which phonosemantic meaning of lexeme contrasts with its conceptual content, are considered in this article.

**Keywords:** psycholinguistic experiment, the method of semantic differential, linguistic consciousness, lexical meaning, phonetic value.

**Vepreva Irina, Petkau Alexandra**

### **THE LINGUOSENSORY PORTRAIT OF THE VALUABLE CONCEPT *HEALTH***

**Abstract:** The results of the psycholinguistic experiments carried out among the Russian native speakers are presented. The goal of the investigation was to detect olfactory, chromatic, gustatory, audible, tactile and visual image of the concept *Health*. Important cognitive features are distinguished and ranked according to their intensity. Data interpretation is presented as a graphic design with the following comments.

**Keywords:** concept, health, image, associative experiment, perception, cognitive features

**Zueva Tatiana, Chzhan Hun Lay**

### **NATIONAL-CULTURAL PECULIARITIES OF THE NAMES OF CHINESE DISHES**

**Abstract:** The article analyses due to the traditional folk culture of productive principles of the nomination of Chinese dishes. Revealed characteristic of Chinese national-cultural peculiarities of the names of Chinese dishes: the correspondence of names to the national holiday, their conditionality ancient legends, deliberate pretentiousness, the complexity of reasoning when choosing tag close relationship with traditional Chinese culture and history. Onomasiological approach to the study of a group of words naming dishes in the Chinese language, allows you to take a fresh look at how a kind of language divides the world around us from the standpoint of ordinary consciousness of the ethnic group.

**Keywords:** principles of the nomination, dishes, the Chinese language.

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ**

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ  
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Сборник научных трудов

Выпуск 13

Подписано в печать 19.06.2015. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.

Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. – 17,8. Тираж 500 экз. Заказ

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический  
университет»

Отдел множительной техники

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Е-mail: [uspu@uspu.ru](mailto:uspu@uspu.ru)