

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 11

Труды Уральского психолингвистического общества

Екатеринбург
2013

УДК 81'23
ББК Ш 100.4
П 86

Редакционная коллегия:

Т.А. Гридина, д. филол. н., проф. (ответственный редактор)
Н.И. Коновалова, д. филол. н., проф.
Н.А. Воробьева, к. филол. н., доц.

Рецензенты:

О.А. Михайлова, д. филол. н., проф. (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина);
С.А. Еремина, к. филол. н., доц. (Уральский государственный педагогический университет)

П 86 Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – Вып.11. – 228 с.

Сборник посвящен актуальным направлениям современной психолингвистики: аспектам изучения языкового сознания личности, процессам речепорождения и речевосприятия, психолингвистическому анализу средств воздействия в разных видах дискурсов. Особое внимание уделяется проблемам речевого онтогенеза, в том числе речевому поведению детей-инофонов. Специальный раздел посвящен прикладным аспектам психолингвистики и экспериментальной верификации психологической реальности значения и формы языкового знака.

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

УДК 81'23
ББК Ш 100.4

©ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

<i>Цейтлин С.Н., Рогожкина Г.С.</i> Речевое поведение ребенка-инофона	5
<i>Краснощекова С.В.</i> Дейктические характеристики русской речи ребенка-инофона	21
<i>Доброва Г.Р.</i> Значимость выявления различий в имитации у детей для изучения вариативности речевого онтогенеза	46
<i>Сизова О.Б.</i> О причинах метатезиса в детской речи	58
<i>Кусова М.Л.</i> Слово и его значение в детской речи	64
<i>Бекасова Е.Н.</i> Аналогические реакции в детской речи	72
<i>Галинова Н.В., Рут М.Э.</i> Из наблюдений за освоением лексики в детской речи	79
<i>Гридина Т.А.</i> Образность детской речи в свете репрезентативных модальностей восприятия	85

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА ВОЗДЕЙСТВИЯ

<i>Беглова Е.И.</i> Эвфемизмы как средство речевого воздействия	97
<i>Голомидова М.В.</i> Нарратив в печатном рекламном тексте.....	102
<i>Горбань В.</i> Рекламизм – гедонизм	113
<i>Коновалова Н.И.</i> Суггестивность сакрального текста традиционной народной культуры	122

РАЗДЕЛ III. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

<i>Ахраменко К.В.</i> Образ друга в языковом сознании студентов и курсантов (по материалам ассоциативных полей)	135
<i>Гридина Т.А.</i> Предметные эталоны образной номинации в	

сознании диалектоносителя	141
<i>Рябушкина С.В.</i> Несколько слов в оправдание «девиантного поведения» русских числительных	148
<i>Шляхова С.С.</i> Внешность, традиционный идеал и антропологический тип русских в авто- и гетеростереотипах ...	160

РАЗДЕЛ IV. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<i>Ваулина И.А.</i> «Парадоксальная» внутренняя форма как фактор экспрессивности: психолингвистическая верификация	172
<i>Лаппо М.А., Пискунова О.Г.</i> Диалог как специфический «контртекст» в процессе понимания художественного текста	181
<i>Либерман Я.Л., Либерман М.Я.</i> Опыт исследования эффективности мемуаротерапии	192
<i>Минюрова С.А., Минюров Е.С.</i> Интент-анализ: подходы к исследованию	201
<i>Сведения об авторах</i>	217
<i>Summary</i>	221

РАЗДЕЛ I. ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

С.Н. ЦЕЙТЛИН, Г.С. РОГОЖКИНА

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА-ИНОФОНА¹

Аннотация: В статье рассматривается речевое поведение двух девочек-азербайджанок, которые оказались в русскоязычном детском саду в четырехлетнем возрасте. Их речь сопоставляется с речью русских детей от полутора до 3-х лет, выясняется общее и различное в речевом поведении русскоязычных и иноязычных детей. Особое внимание уделяется способам, к которым прибегают дети-инофоны, компенсируя имеющийся у них дефицит языковых средств.

Ключевые слова: освоение первого языка, освоение второго языка, индивидуальная языковая система, метаязыковая деятельность.

Задача нашего исследования – выяснение особенностей поведения ребенка-инофона дошкольного возраста, оказавшегося в русской речевой среде и вынужденного общаться с носителями нового для них языка, испытывая дефицит языковых средств – как лексических, так и грамматических. Основные информанты – две девочки четырехлетнего возраста, Хадижа и Самангюль. Родной язык детей – азербайджанский. Дома девочки говорят на родном языке, русский язык постигают в практике общения с русскоязычными сверстниками и взрослыми. В соответствии с общепринятой классификацией их двуязычие следует признать естественным, а не учебным. Встречи, которые проводились с ними по 40 мин. один раз в неделю и носили ха-

¹ Работа осуществляется при поддержке РГНФ – проект №13-06-0511 «Семиотическая регуляция социального поведения на различных этапах онтогенеза в современных социокультурных условиях», а также ОИФН – проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012 - 2014)

рактир непринужденной беседы, нельзя рассматривать в качестве основного источника сведений о постигаемом ими языке, они, скорее, имели диагностический и отчасти коррекционный характер. Именно диалоги экспериментатора с детьми на этих встречах с участием одного из авторов статьи, зафиксированные с помощью видеокамеры, и являются основным материалом, который лег в основу данной статьи. Он подвергался изучению в самых разных аспектах, в том числе и в аспекте речевого поведения детей. Записи осуществлялись в 2010-2012 гг. в школедетском саду № 624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга². Встречи проводились в свободной игровой форме. Первая встреча посвящалась знакомству с ребенком, в последующих использовалось описание предметных картинок, переписки с опорой на картинки известных детям сказок, беседы о событиях в жизни детей. Период, отраженный в данном исследовании, отражает изменения, которые происходили в речевом поведении детей на протяжении 10 месяцев. Он может быть условно поделен на два этапа (две сессии). К первой сессии относятся записи с начала апреля до начала мая 2010 года, ко второй – с начала декабря 2010 года до начала февраля 2011 года. Девочки – ровесницы, двоюродные сестры. К началу записи им исполнилось 4 года. К этому моменту они уже несколько месяцев находились в детском саду. Обе поступили в детский сад, не зная ни одного русского слова.

Анализируется восприятие детьми русской речи, а также продуцирование текстов, на начальных этапах представляющих собой отдельные реплики-реакции, но в дальнейшем принимающих характер развернутых монологов, содержащих до 5 - 6 высказываний. Уделяется внимание разнообразным тактикам, к которым прибегает ребенок, находящийся в ситуации дефицита лексических средств и испытывающий неуверенность в правильности грамматического оформления своих высказываний. Подлежат анализу многочисленные случаи неадекватного использования языковых средств. На протяжении анализируемого

² Пользуемся случаем поблагодарить администрацию образовательного учреждения за содействие в осуществлении исследований.

периода, охватывающего 10 месяцев, серьезно меняется характер дискурса, создаваемого совместными усилиями взрослого и ребенка. Значительное пополнение активного и пассивного лексикона, начавшийся и набирающий все большие обороты штурм морфологии позволяют детям постепенно отказываться от использования ряда невербальных средств коммуникации, в первую очередь от тех, которые можно условно назвать пантомимами. Уменьшается число коммуникативных неудач и реакций, которые можно назвать квазикорректными (имеем в виду почти случайный выбор реакций «да» на большую часть общих вопросов)³.

В данной статье мы пытаемся наметить те основные аспекты, по которым произошли основные изменения в речевом поведении детей. В частности, внимание уделяется языковой рефлексии в самом широком ее понимании, т.е. с учетом колебаний при порождении речи, повторов языковых единиц вслед за взрослым или самоповторов, коррекции речи своей речи и речи других, и т.д. Естественно, что дети этого возраста еще не способны задавать вопросы языкового характера, но при этом их пристальное внимание к языку уже отчетливо ощущается. В работах Н.В. Имедадзе [Имедадзе 1960] было показано, что двуязычные дети обладают более развитой способностью к языковой рефлексии, чем дети-монолингвы, что полностью подтверждается и нашим материалом.

Хотя мы полностью согласны с теми исследователями, которые считают, что возможности человеческого мозга почти безграничны, что они позволяют человеку овладеть не одним языком, но множеством разных языков, мы полагаем, что есть важные различия в освоении первого (родного) языка и всех последующих. Эти изменения во многом определяются возрастом, в котором началось освоение второго языка, и условиями, в которых протекает это освоение. Возраст определяет степень пла-

³ Этот удачный термин для обозначения случаев словоупотребления, совпадающего с языковой нормой на этапе, когда еще нет свидетельств владения соответствующим языковым правилом, предложен Е.Н.Панфиловой.

стичности мозга, связанную с легкостью и быстротой формирования в нем новых нейронных связей. Как известно, чем младше ребенок, тем стремительнее протекают эти процессы, С. Пинкер справедливо называет трехлетнего ребенка гением в языке [Пинкер 2004]). Пластичность мозга уменьшается с возрастом, поэтому дети-инофоны легче справляются с освоением многих трудных языковых правил, чем инофоны-взрослые. Главным преимуществом ребенка является способность, в значительной степени утрачиваемая по мере взросления, осваивать языковые явления на уровне языкового чувства, без обращения к сложным логическим операциям. Известно, например, что в речи детей-инофонов меньше ошибок в выборе вида глагола, чем в речи инофонов-взрослых. Легче они справляются и с согласованием прилагательных с существительными по роду, чем инофоны-взрослые.

Дети, речевое поведение которых мы рассматриваем, по степени освоенности русского языка находятся на уровне приблизительно двух-трехлетнего русскоязычного ребенка, однако их интеллектуальный уровень намного выше, как и коммуникативные потребности. Они крайне заинтересованы в преодолении языкового барьера между ними и окружающими их русскоязычными сверстниками и взрослыми. Это обстоятельство не может не влиять на уровень языковой рефлексии, сопровождающей практическое освоение языка.

Несколько слов о теоретических основах нашего исследования. Мы исходим из признания врожденной способности человека конструировать в собственном сознании как первичную (родного языка), так и вторичную языковую системы при опоре на преимущественно бессознательный анализ тех речевых фактов, доступ к которым у него имеется. Мы имеем виду в первую очередь погружение в соответствующую речевую среду, возможность как воспринимать речь носителей языка, так и продуцировать речь на данном языке, приобретая соответствующий речевой опыт. В результате анализа языковых фактов, поддерживаемого речевой практикой, каждый индивид строит собственную индивидуальную языковую систему, позволяющую осуществлять речевую деятельность на данном языке. Конструируемая им языковая система включает ряд известных компо-

нентов (модулей), которые являются относительно независимыми. Мы имеем в виду фонологический, лексический, морфологический, синтаксический, дискурсивный (текстовый) модули. Индивидуальная языковая система является механизмом, позволяющим осуществлять речевую деятельность, т.е. воспринимать и производить тексты на данном языке.

Первоначально новая для ребенка русская речь представляет для инофона сплошной поток, неделимый на компоненты. В отдельных случаях он может уловить некий общий смысл услышанного, опираясь на повторяющиеся стандартные ситуации. К таким ситуациям относятся обиходные фразы речевого этикета, вопросы об имени, возрасте и т.п. Спустя некоторое время они овладевают способностью гештальтно воспроизводить эти речевые формулы в соответствующих ситуациях, но не справляются при этом с заменой каких-либо компонентов в них. В ряде случаев воспроизведение оказывается неполным – усекается какой-то из компонентов. Так, стандартное «Кто там?» как реакция на стук в дверь превращается в «*Кто?*», а «Как тебя зовут?» усекается до «*Как зовут?*». Часто в таких случаях обнаруживается, что понимание того или иного речевого клише было неполным, а реакция – чисто механической. Так, обе девочки, освоившие уже при первой встрече с экспериментатором правильный ответ на вопрос о своем имени, называли свои имена, когда их спрашивали о том, как зовут членов их семьи. Таким образом, и правильный ответ на вопрос об их именах следует признать «квазикорректным», в данном случае – заученным и воспроизведенным механически. Овладев через некоторое время рядом обиходных формул, они в ряде случаев могут их исказить, заменяя некоторые их компоненты, но даже сами замены являются неслучайными, свидетельствуя об их продвижении в языке. Так, Хадижа спрашивает «*Что случилось вам?*» вместо «Что случилось у вас?». Исползованная ею синтаксема, представленная дательным падежом местоимения, действительно может в русском языке обозначать субъекта состояния, ср.: «Мне не спится», «Ему не повезло». Такая деформация стандартной фразы свидетельствует о том, что ребенок уже способен конструировать высказывания из синтаксем, но не владеет еще всеми нужными синтаксическими правилами, требую-

щими использования той или иной синтаксемы в определенных условиях (в данном случае этим условием является безличность предложения). Этот и подобные факты говорят о том, что на начальной стадии освоения языка высказывания воспринимаются как нечто целостное, наделенное общим смыслом, и лишь затем они осмысливаются, и отдельные их фрагменты осваиваются в качестве оперативных единиц коммуникации.

В целом же развитие идет сразу по двум линиям: гештальтное освоение целых фраз или словосочетаний с возможностью их использования в подходящих ситуациях и накопление языковых единиц – прежде всего, лексем, и грамматических моделей, регулирующих их использование в речи. При освоении языка как родного формирование лексикона и становление грамматики осуществляется во взаимной координации, при освоении языка как второго становление морфологических категорий значительно запаздывает, в этом состоит одно из важных различий между этими двумя видами речевого онтогенеза.⁴ Именно этим обстоятельством объясняется наличие в речи инофонов большого количества аграмматичных фраз, т.е. высказываний с верно или приблизительно верно выбранной лексикой, но при этом лишенных правильного грамматического оформления. Приведем некоторые примеры из материалов второй сессии. Хадижа пересказывает сказку «Репка», раскладывая соответствующие картинки.

Хадижа: *Посадил репку дедушка. Не могла она (вместо не мог он), а потом...*

Учитель: Ну, давай с картинками. Выкладывай их. Дедушку бери. Бери репку.

Ситуация: Хадижа берет картинки.

Хадижа: *Репка, репка. Она (о дедушке) не можется репку взяться. Позвал бабушку. Что, что случилось? Не умела репку садила.* (Видимо, бабушка упрекает дедушку за то, что он не-

⁴ Термин «ревой онтогенез» мы используем, вслед за И.М. Румянцевой, в широком смысле слова, распространяя его на освоение не только первого, но и второго языка.

правильно посадил репку). *А потом я не умела ничего. Сейчас помогу.*

Дефицит языковых средств с успехом восполняется невербальными средствами – движениями разного рода. Использование жестов на ранних стадиях освоения языка давно отмечалось исследователями детской речи (Е.И. Исениной, Н.И. Лепской). Однако большая их часть относится к узуальным знакам, передаваемым из поколения в поколение (указательный жест, кивок головой как знак согласия, жест прощания и т.п.). Репертуар этих узуальных знаков ограничен и в большинстве случаев обусловлен традицией. Некоторая часть этих жестов, почерпнутая из общения с русскоязычными партнерами, попадает и в арсенал коммуникативных средств инофона, но при этом репертуар движений, совершаемых детьми-инофонами и несущих коммуникативную нагрузку, гораздо богаче. В каком-то смысле его можно назвать неисчерпаемым. Каждый случай неповторим и не тиражируем. Ребенок-инофон, оказавшийся в новой для него языковой среде и находящийся в ситуации постоянного взаимодействия с коллективом, стремится всеми силами компенсировать жестами и разнообразными движениями недостаток имеющихся у него языковых средств, изобретая знаки по мере необходимости. Иногда разыгрываются целые пантомимы. Отсутствие лексем, обозначающих части тела, возмещается указаниями на собственные уши, глаза и т.п. Хадижа умудряется показать на себе усы и даже хвостик, который должен принадлежать мышке. Таким способом изображаются сами предметы, их действия и признаки разного рода. Подтверждая, что они уже большие, девочки встают на цыпочки и тянут руки вверх. Такое поведение особенно характерно для первой сессии. По мере продвижения в языке роль невербальных средств в коммуникации снижается.

Что представляет собой лексикон иноязычного ребенка на начальной стадии освоения языка? Отметим ряд его характерных особенностей, отличающих его от лексикона русскоязычного ребенка-монолингва. Установление значения каждого вновь осваиваемого слова – естественное условие формирования ментального лексикона как внутреннего достояния индивида (термин А.А. Залевской). Оно достигается путем генерализации –

обобщения круга референтов, с которыми соотносится слово в разных ситуациях и контекстах.

Поскольку в данном случае, если речь идет об инофоне, язык приобретается путем настоящего штурма, и соответствующей речевой практики у инофонов часто оказывается недостаточно, многие обобщения делаются с пережестом, возникает временное расширение референции лексем, именуемое обычно сверхгенерализацией. Ребенку-инофону не хватает опыта для серьезного обобщения, вследствие чего некоторые дифференциальные семы, входящие в семантическую структуру слова, оказываются им не освоены. Так, обе девочки сначала называют ботинками любую обувь, в том числе босоножки и тапочки, а спустя некоторое время в такой же функции своего рода гиперонима выступает слово «тапки». Замечено, что не только Хадижа и Самангюль, но и другие маленькие азербайджанцы смешивают слова «окно» и «зеркало». Сверхгенерализация охватывает не только существительные, но глаголы, а также прилагательные. Слово «некрасивый» используется детьми применительно к различным отрицательным ситуациям: так, некрасивой была названа неудобная лестница. Глагол «уйти» в течение определенного времени используется в значении «исчезнуть». Пересказывая сказку «Колобок», Хадижа произносит от лица бабушки: *«Ой, где она? Где наша хлеб? Дедушка, ушла наша хлеб»*. Хлебом в данном случае именуется Колобок.

При этом очевидно, что в ряде случаев сверхгенерализация, обнаруживаемая в речи детей, оказывается вынужденной. Ребенок понимает, что используемое им слово не является вполне адекватным требуемому смыслу, но, за неимением лучшего средства, пользуется тем, которое уже есть в его лексиконе. Подобное поведение свойственно и взрослым инофонам, оно характерно для любого вида речевого онтогенеза. От случаев подлинной сверхгенерализации оно отличается тем, что проявляется только при продуцировании речи, но не при ее восприятии. В подобных случаях речь идет не о специфике значения той или иной лексемы в рамках индивидуальной языковой системы инофона, а о проблемах, возникающих, скорее, при порождении высказывания, т.е., если пользоваться терминологией Н. Хомского, относятся к сфере performance, а не competence. Иногда

нужная лексема имеется в пассивном лексиконе, но доступ к ней по тем или иным причинам оказывается затрудненным. Подобное явление применительно к освоению языка как первого (родного) отмечала Ив Кларк.

Вследствие отсутствия нужной лексемы в индивидуальном лексиконе или затрудненности доступа к ней дети-инофоны часто прибегают к использованию гиперонима. Хотя при этом не возникает очевидной ошибки, но все же способ выражения является в ряде случаев не вполне естественным для русского языка. Семиологическая природа таких замен понятна – оказывается обозначенной интегральная сема, объединяющая круг родственных лексем, но не актуализируются семы дифференциальные. Так, при пересказе сказки «Колобок» обе девочки употребляют глагол «сделать» вместо незнакомого им «испечь». При этом новое и необычное для них слово «колобок» они заменяют на приблизительно подходящее «хлеб» (см. выше) или «хлебушек»: *«Ой, бабушка, мне сделай, пожалуйста, хлебушку!»* (вместо *испеки*).

Во время первой из двух сессий девочки путают цветовые обозначения. Вряд ли можно видеть в подобных случаях фактическую ошибку, обусловленную неспособностью разграничивать цвет предметов (это было бы необычно в их возрасте), к тому же в отдельном эксперименте проверялась их способность группировать предметы по цветовому признаку. Подобное явление зафиксировано и при освоении языка как первого: верно определяя тематическую группу, многие из детей раннего возраста затрудняются в обозначении цветового признака.

В сфере параметрических прилагательных отмечено предпочтение прилагательных так наз. совокупного размера («большой» и «маленький») при отсутствии дифференциации по таким параметрам, как высота, ширина и пр. Так, высокое дерево Хадиджа называет большим. В этом и многих подобных случаях, более отчетливо выявляющихся во второй сессии, можно говорить не о неверном, а о не совсем точном употреблении лексем.

Хорошо известно, что самым сложным для освоения языковым модулем является русская морфология. Она представляет известные сложности и для русскоязычного ребенка, но сложности эти лежат преимущественно в разных плоскостях. Об их ха-

рактуре можно судить по совершаемым детьми ошибкам. Эти ошибки могут касаться выбора грамлемы из числа составляющих морфологическую категорию или проявляться в конструировании форм, отсутствующих в языке. Первые можно назвать семантическими, вторые – формальными. Если русскоязычным детям свойственен преимущественно второй тип ошибок: они часто конструируют словоформы, отсутствующие в конвенциональном языке на уровне его нормы, но предусмотренные языковой системой, то для иноязычных детей проблему на рассматриваемой нами ранней стадии освоения языка представляет в первую очередь сам выбор грамлемы: падежа существительного, времени или лица глагола, рода согласуемого с существительным прилагательного и т.п. Лишь продвинутый в языковом отношении инофон способен совершать конструктивные ошибки, свойственные русскоязычным детям. Это можно объяснить внутрисистемным характером данных ошибок, обусловленным иерархическим устройством самой языковой системы и закономерностями освоения правил – от общих, прототипических, к частным, лексически обусловленным (см. подробнее [Цейтлин 2009]). В речи Хадижи и Самангюль конструктивные ошибки встречаются крайне редко, некоторые из них совпадают с типичными ошибками русскоязычных детей, другие же можно назвать специфическими («можила» вместо «могла», «будила» вместо «была», «пий» вместо «пей»). Но даже и эти странные ошибки порождены особенностями русского языка и представляют собой проявление внутриязыковой (системной) референции. Конструктивные ошибки неизбежны при любом типе речевого онтогенеза, но появляются они лишь тогда, когда морфологические категории освоены хотя бы на базовом их уровне. Период становления речи у наших информантов, который мы рассматриваем, представляет собой своего рода переход к базовому уровню, который и на этапе, зафиксированном материалами второй сессии, еще не является полностью завершенным⁵.

⁵ Разумеется, различные морфологические категории русского языка представляют разную степень сложности для освоения, в данном случае мы вынуждены отвлечься от этих деталей. К числу наиболее

Характерно, что на ранних стадиях исследуемого нами периода мы отметили интересное явление, не зафиксированное нами в речи маленьких русскоязычных детей: на пути от замороженных словоформ, используемых на этапе, когда дети еще не могли владеть их функциями, девочки произносили некоторые словоформы в редуцированном виде, урезая концы словоформ, которые несут основную грамматическую информацию – они как будто чувствовали, что форма должна иметь какие-то элементы, определяющие ее грамматическую специфику, но при этом еще не могли нащупать правильного форманта. Можно думать, что это явление, не свойственное маленьким русскоязычным детям, свидетельствует о более высоком уровне языковой рефлексии, свойственной инофонам. Приведем некоторые примеры. При этом у Хадижи эта тактика проявляется применительно к словоформам существительного, а у Самангюль – применительно к словоформам глагола.

На протяжении наблюдаемого нами периода произошли знаменательные изменения, касающиеся, прежде всего, морфологического компонента языковой системы. В апреле-мае 2010 года в речи детей чрезвычайно редко встречались косвенные падежи существительных, существительные часто использовались в форме именительного падежа даже в сочетаниях с предлогами, что в принципе совершенно исключено в речи русскоязычных детей («*в группа*» вместо «*в группе*», «*надо с мама гулять*») и т.п. Интересно, что даже при повторении высказывания взрослого, содержащего форму какого-либо из косвенных падежей, ребенок заменял эту форму на более знакомую ему форму именительного падежа.

Экс.: Чем мы ручки моем?

(Хадижа молчит)

Экс.: Мылом?

Хадижа: *Мыло*.

простых для освоения относится, например, категория числа существительных, свидетельством ее освоенности на базовом уровне могут служить некоторые факты, зафиксированные уже на первой сессии.

Это подтверждает справедливость наблюдений, сделанных в свое время американскими авторами, утверждающими, что ребенок способен повторить только то, что уже имеется в его собственной языковой системе. Становится очевидно, что ребенок контролирует свою речь, отнюдь не копируя механически звукового ряда, т.е. не следует тактике говорящего попугая. Он ищет в своей языковой системе соответствия тому, что требуется произнести, и если не находит, то и не повторяет фразы взрослого или повторяет в соответствии со своими грамматическими представлениями. Что касается глагола, то в данном случае поведение русскоязычного и иноязычного ребенка совершенно различно. Если для многих русских детей характерно использование формы инфинитива как некоего универсального временного заместителя всех других глагольных форм (см. [Пупынин 1996]), то обе девочки предпочитали форму императива: «*Бабушка садись*» вместо «Бабушка сидит», «*Кашка ешь*» вместо «Кашку ест». «*Ручка вот так рисуй*» вместо «Ручкой вот так рисуем» и т.п. Очевидно, это именно та форма, которая чаще других звучит в детском саду, поскольку и воспитатели стремятся с ее помощью регулировать поведение детей, и сами дети часто используют ее в общении друг с другом.

Дети довольно быстро научились менять форму лица глагола в репликах-реакциях. В течение одного дня встречались реплики с заменой лица и без такой замены.

Экс.: Ты давно живешь в Петербурге? Не помнишь?

Хадижа: *Не помнишь.*

В тот же день встретилось и «*Не помню*».

Русские дети также проходят этот процесс перехода от «эхо-реплик» к использованию правильных реакций с формами 1 лица. Однако наблюдается знаменательное отличие от процессов постижения языка русскоязычными детьми. В речи русских детей абсолютно исключены сочетания типа «Я идет» или «Он говоришь». В речи инофонов они встречаются. Мы объясняем это следующими двумя обстоятельствами. Регулятором процесса освоения персонального дейксиса являются когнитивные процессы – осознание так наз. речевых ролей (говорящий, собеседник, лицо, не участвующее в коммуникации). Поэтому, когда когнитивный механизм, связанный с переходом на регистр пер-

сонального дейксиса, включается, происходят изменения сразу в нескольких языковых областях: появляются личные и лично-притяжательные местоимения, а также адекватно речевой ситуации выбранные формы лица глагола. Для ребенка-инофона, уже владеющего средствами выражения персонального дейксиса на родном языке, требуется включение иных механизмов, которые касаются формальных способов передачи данных значений с помощью нового для них языкового кода, что вызывает определенные трудности. Возникает ли непосредственное кодирование или совершается перекодирование с одного языкового кода на другой – это предстоит еще выяснить. Другим обстоятельством, которое объясняет отмеченное выше различие, является привычная для носителя русского языка ориентированность на синтагматику и отсутствие таковой у инофонов, в родном языке которых синтагматические связи на формальном уровне отсутствуют или играют меньшую роль.

Необходимость выразить достаточно разнообразные и сложные в соответствии с потребностями коммуникации смыслы приводит к тому, что иноязычные дети оказываются вынужденными конструировать достаточно длинные по составу компоненты высказывания, выбирая (в основном – правильно или приблизительно правильно) лексемы, используя при этом те их формы, которые уже имеются в их имплицитной памяти, часто абсолютно не соответствующие грамматической функции этих лексем в данном контексте. В некоторых случаях они даже переступают через частеречные границы. Так, Самангюль использует «мой» в значении «я».

По мере погружения в русскоязычную среду расширяется лексикон, уточняются грамматические правила, осуществляется так наз. лексико-грамматическая координация, т.е. определяется сфера действия грамматических правил применительно к лексико-грамматическим рядам и отдельным лексемам.

Мы не имеем возможности подробно останавливаться в рамках данной статьи на особенностях освоения иноязычными детьми синтаксиса. Отметим только одно явление – специфику однословных высказываний, которые в ряде случаев используются для обозначения достаточно сложных ситуаций. Нельзя сказать, что они, подобно маленьким русскоязычным монолин-

гвам, проходят этап однословных высказываний – обстоятельства, в которых они оказываются, требуют от них выражения более сложных смыслов, так что они почти с самого начала пытаются строить сложные конструкции из освоенных, но грамматически не обработанных лексем, однако в этих высказываниях ощущается эллипсис необходимых компонентов, что затрудняет их понимание. Предложения, редуцированные до одного слова, – особая разновидность таких высказываний. Естественно, что они могут получить правильную интерпретацию только в соответствующем контексте.

Коренным образом изменился на протяжении этого периода диалогический дискурс. Детям стали доступными многие вопросы, которых они не понимали вначале, прежде всего, актантного характера. Сократилось число неосмысленных «да» при ответе на любой вопрос, в том числе и не понятый ребенком. Можно условно назвать эту тактику всепоглощающим конформизмом.

Следует отметить разнообразные тактики детей, которые можно объединить под одним общим названием тактик поддержания диалога. Стремление каким-либо образом отреагировать на любой вопрос иногда приводит к курьезным реакциям. Так, одна из девочек, на вопрос о том, какой у нее папа, ответила: «Большой». Услышав вопрос: «А еще какой?» стала изображать на пальцах процесс вязания, при этом отрицательно качая головой. Это должно было означать, что папа не умеет вязать, как бабушка.

Хадижа часто говорит о наличии или отсутствии какого-то качества у Самангюль: «А Самангюль тоже умеет» или «Самангюль не умеет» – просто для того, чтобы попрактиковаться в языке. Это позволяет использовать уже опробованные в предыдущей реплике средства без риска совершить ошибку. Можно также отметить особую тактику тиражирования грамматического образца на новом лексическом материале. Таким образом совершается так наз. «самонаучение языку» (термин Н.И. Жинкина).

С возрастом уменьшается число коммуникативных неудач – отчасти потому, что у детей появляется больше возможностей выразить мысль понятным для собеседника способом.

Особо следует отметить развитие языковой рефлексии, сопровождающее процесс освоения языка. Одна из девочек, Хадижа, повторяет некоторую часть слов вслед за экспериментатором. Анализ показывает, что это именно те слова, которых еще нет в ее активном лексиконе. В ряде случаев можно отметить, что это новое слово появляется в составе ее высказывания в тот же самый день, когда она его услышала и повторила. Хадижа вообще демонстрирует повышенный интерес к языковым явлениям. Так, во время первой встречи она замечает некоторое звуковое сходство слов «усы» и «уши» и указывает на это следующим образом:

Экс.: Какой папа?

Хадижа: (показывает на себе, что у «папы» – мужчины на картинке – усы).

Экс.: С усиками, да. У папы есть усы.

Хадижа: *Ухи* (показывает на свои уши).

Когда заходит речь о цветовых обозначениях, она по собственной инициативе ищет предметы подобного цвета, чтобы закрепить в сознании референцию прилагательных. Подобным образом она поступает, когда выясняется, что до этого неверно понимала сферу референции слова «цветок» (называла цветком дерево на картинке). Она начинает искать цветы и деревья на различных изображениях в книжках. Во время второй сессии она часто спрашивает: «Правильно я говорю?». Интересен следующий разговор. Девочки переодеваются в раздевалке.

Самангюль: *Я уже закончилась.*

Хадижа: *Закончилась. А я закончила.*

Экс.: Что закончилось?

Хадижа: *Самангюль закончилась, а я закончила.*

Она явно хочет показать, что говорит правильно, а Самангюль – нет.

В речи Хадижи уже встречаются самостоятельно сделанные исправления. Так, она говорит о своем новорожденном брате: «*А мой брат еще маленькая..*» и тут же: «*А вот так еще маленький*» (показывает). Самангюль, не столь внимательная к языковым явлениям, заметила звуковое сходство слов «мышка» и «мишка».

Мы не имели возможности в небольшой статье рассмотреть многих особенностей речевого поведения иноязычных детей. Отметим, завершая нашу статью, что отечественная психолингвистика явно уделяет недостаточно внимания такой важнейшей и крайне актуальной проблеме, как освоение русского языка как второго в детском возрасте. Следует согласиться с А.А. Залевской в том, что данная научная дисциплина в нашей стране делает только первые шаги, хотя изучение двуязычия, особенно детского, крайне актуально в настоящее время не только в теоретическом, но и в практическом отношении.

ЛИТЕРАТУРА

Имедадзе Н.В. К психологической природе раннего двуязычия // Вопросы психологии, 1960, №1.

Пинкер С. Язык как инстинкт. – М., 2004.

Пупынин Ю.А. Усвоение русских глагольных форм ребенком // Вопросы языкознания. 1996, №3.

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

©Цейтлин С.Н., 2013

©Рогожкина Г.С., 2013

С.В. КРАСНОЩЕКОВА

(Институт лингвистических исследований РАН, г. Санкт-Петербург, Россия)

ДЕЙКТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЙ РЕЧИ РЕБЕНКА-ИНОФОНА⁶

Аннотация: В статье рассматривается освоение ребенком-инофоном системы дейктических средств русского языка, проводится сравнение с одноязычными детьми и взрослыми инофонами. Автор приходит к заключению, что дети-инофоны без труда осваивают собственно дейктические и функциональные характеристики языковых единиц, а связанные с дейксисом ошибки отражают определенный этап развития грамматической системы.

Ключевые слова: дейксис, местоимения, усвоение второго языка

1. Понятие о дейксисе

Дейксис – языковое явление, тесно связанное как с грамматической системой, так и с областью прагматики. Наряду с номинацией, это один из основных типов референции [Падучева 1985], или способов связывать речевое высказывание и объекты внеязыковой действительности. О дейксисе говорят, если для правильной интерпретации высказывания невозможно использовать только внутриязыковые данные и необходимо обращаться к внешним факторам. Так, фраза «я вчера был здесь» будет понятна только в том случае, если слушающий знает, кто, когда и где ее произносит. К дейктическим знакам, или шифтерам [Якобсон 1972], таким образом, относят: из лексических единиц – местоимения и местоименные наречия, указательные частицы типа «вот», лексемы, указывающие на время («сегодня»); из сферы грамматики – глагольное время, лицо, определенность/неопределенность и др. Кроме собственно языкового, выделяют также невербальный дейксис: обычно сюда относят указательные жесты и взгляды, иногда также «описательные» жесты и

⁶ Работа над статьей осуществлялась при поддержке ОИФН РАН, проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы».

миимику. По прагматическим свойствам указательный жест близок словам «вот» и «это», описательный – например, местоимению «такой».

Дейксис вообще принято делить на собственно дейксис (указание), при котором точкой отсчета является дейктический центр (говорящий; здесь; сейчас), и вторичный дейксис (анафору), при котором отсчет ведется от перемещенной точки. Дейктический элемент в последнем случае связывается не с внеязыковой действительностью напрямую, а с участком предыдущего или последующего текста. К анафорическим единицам относятся, например, возвратные местоимения и категория времени у деепричастий. В русском языке большинство изначально указательных единиц могут использоваться анафорически в нарративных контекстах: ср. абсолютное и относительное будущее время («он сказал, что придет позже»), «анафорические» личные местоимения в косвенной речи, а также указательные и анафорические «это», «он», «там» и др.

Кроме того, принято делить дейксис на несколько подтипов в зависимости от того, какой аспект точки отсчета наиболее актуален. Обычно выделяют личный, или персональный (отсчет от говорящего/ слушающего), пространственный, или локативный (отсчет от места речи), и временной, или темпоральный (отсчет от момента речи), дейксис. Иногда отдельно рассматривается предметный дейксис (простое указание) [Левицкий, Шамова 1985].

Здесь мы предполагаем рассмотреть различные виды дейксиса в приложении к развивающейся языковой системе ребенка-инофона, изучающего русский язык.

2. Материал

В качестве материала используются записи речи двух девочек в возрасте от 4,5 до 5 лет, родной язык которых – азербайджанский.⁷ Девочки, Самангюль и Хадижа, приехали в Россию с родителями и ходят в русскоязычный детский сад. Материал

⁷ Использованы материалы Фонда данных детской речи лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена

представляет собой расшифровки восьми видеозаписей, которые делались во время занятий девочек с преподавателем. Большинство занятий построено по принципу диалога, в котором преподаватель задает ребенку вопросы и исправляет неправильные ответы. Каждая девочка принимает участие в трех диалогах наедине с преподавателем; еще в двух участвуют оба ребенка. Записи занимают от 1 до 30 минут.

Здесь предполагается проанализировать вербальные (лексические и грамматические) и невербальные дейктические средства. Из вербальных лексических средств в нашем материале обнаружены личные, притяжательные и указательные местоимения, а также указательные наречия и частица «вот» (всего 275 контекстов), из грамматических – глагольные формы (граммемы лица и времени), из невербальных – указательные и описательные жесты.

3. Русский язык как второй в языковой системе ребенка

Проблема освоения языковой системы второго языка ребенком в настоящее время становится все более актуальной. Если подходить к проблеме с теоретической стороны, дети – несбалансированные билингвы осваивают язык иначе, чем дети-билингвы, которые с рождения погружены в двуязычную языковую среду, и иначе, чем взрослые инофоны, изучающие язык в естественной или в учебной обстановке. Если подходить к проблеме с теоретической стороны, общемировые процессы миграции порождают все больше ситуаций, в которых ребенок, говорящий на одном языке, вместе с семьей попадает в окружение неродного языка, и вынужден не только осваивать систему языка, но и проходить адаптацию к незнакомой обстановке. Растет количество работ, в которых описывается освоение таким ребенком определенного участка языковой системы и делаются попытки облегчить обучение (см., напр., сборники [Цейтлин, Елисеева 2011], [Голубева 2012]).

Двуязычие в подобной ситуации обычно развивается стихийно. Хотя в детских садах и школах и проводятся дополнительные занятия, основную часть инпута ребенок получает естественным путем. Как и в случае с первым языком, ребенок сам формирует языковую систему, и в ходе этого процесса неизбеж-

ны ошибки. С.Н.Цейтлин предлагает делить ошибки инофонов на два типа: общие для всех, изучающих язык (они связаны как со сложностью грамматической системы, так и с механизмом овладения языком, при котором ребенок использует, например, стратегию сверхгенерализации), и характерные только для инофонов. В последнем случае имеет место влияние, интерференция системы родного языка, а также конфликт языковых возможностей и коммуникативных потребностей. Ребенок не может выразить все, что хочет, грамматически правильно, и прибегает к стратегии симплификации [Цейтлин 2010: 82-83].

Одним из факторов, влияющих на большое количество ошибок в речи двуязычного ребенка, называют двойственную языковую ситуацию, при которой родной язык используется только дома, второй язык – только вне дома: родители, таким образом, не помогают в освоении языка и не обращают внимания на ошибки [Рогожкина 2013]. Кроме того, в некоторых ситуациях родители и дома стремятся говорить с ребенком на языке окружающего социума, при том что их уровень владения вторым языком далек от уровня владения носителя.

Предположительно, система дейктических средств русского языка развивается у ребенка-инофона по тем же принципам, что и грамматическая система второго языка в целом.

4. Освоение дейктической системы русскоязычным ребенком и взрослым инофоном

Об освоении дейксиса русскоязычным ребенком на данный момент известно достаточно. Так, известно, что при освоении персонального дейксиса ребенок проходит три стадии: на первой он не осознает дейксиса как такового, хотя может употреблять «я», говоря о себе. На второй, эгоцентрической, «я» обозначает только самого ребенка, «ты», например, только маму и т.д. На третьей стадии персональный дейксис осознается [Доброва 2003: 444-446]. При освоении локативного дейксиса наиболее сложны для ребенка представления о близости/дальности: ребенок воспринимает как «близкое» то, до чего может дотронуться, а как «далекое» – то, до чего не может, даже если объект отделен преградой [Еливанова 2006]. Отдельное затруднение представляет указательное местоимение «тот», которое ребенок

изначально не воспринимает как «дальнее» и противопоставленное местоимению «этот» [Краснощекова 2011].

Освоение анафоры также активно исследуется. Анафорические отношения развиваются достаточно поздно (вероятно, на базе указательных) и также представляют для ребенка относительную сложность [Wigglesworth 1988]. Так, известно, что, привязывая анафорическое «себя» к антецеденту, ребенок не сразу усваивает актуальные для того или иного языка ограничения в связывании [Аврутин 2002]. То же справедливо для других анафорических единиц, в т.ч. «это» и «он». Кроме того, ребенку иногда свойственно использовать дейктические слова так, что собеседнику непонятно, о чем именно идет речь: анафорическое местоимение при конкуренции антецедентов; местоимение в указательной функции при отсутствии однозначного референта и т.д.

В [Краснощекова 2012] мы рассматривали дейктические единицы в речи взрослых инофонов, изучающих русский язык «школьным» способом. Перечислим вкратце основные выводы. Отличия дейктических местоимений в речи детей и в речи взрослых инофонов зависят главным образом от когнитивных факторов: отношения, которые уже освоены на материале родного языка инофона, переносятся на второй язык. Так, не путаются личные местоимения, указательная функция не преобладает над анафорической; практически нет ошибок в анафорическом связывании. При недостаточном лексическом запасе инофоны прибегают, скорее, к замороженным фразам или останавливаются на закрытом наборе слов, в то время как дети охотно оперируют местоимениями. Ошибки в образовании форм не являются специфическими для местоимений, а отражают уровень развития грамматической системы в целом: к примеру, если инофон использует стратегию симплификации с существительными, то же происходит и с местоимениями. Наконец, некоторые области дейктической системы русского языка подвергаются интерференции родного языка инофонов. Это обычно представления о границе близости/дальности, анафорические свойства возвратных местоимений и «он», различия между «он», «этот» и «тот» и др.

Гипотетически, в речи детей-инофонов будут присутствовать как характерные для русскоязычных детей особенности дейктических единиц (можно предположить, что они, в силу возраста испытуемых, будут относиться к области анафоры, но не к области первичного личного или пространственного дейксиса), так и специфические ошибки иностранцев (стратегия симплификации, подстановка любой граммы из списка, влияние системы родного языка). Значение должна иметь и разница в методе изучения языка: в отличие от наших испытуемых – взрослых инофонов, описываемые здесь девочки осваивают русский язык в естественной среде.

5. Персональный дейксис: личные местоимения и личные формы глаголов

Личные местоимения занимают в нашем материале одно из важных мест среди всех дейктических средств. Если говорить о количественном соотношении, то, хотя их и обнаружено в 4 раза меньше, чем указательных слов (55 контекстов с личными местоимениями и около 200 контекстов с указательными словами), на фоне других лексических дейктических единиц их число значительно. Несмотря на это, внутри группы личных местоимений происходит количественное расслоение: основное место занимает местоимение «я» (примерно 58% от всех личных местоимений), следом идет «он» (примерно 30%). «Ты» встречается 5 раз, «вы» – один; «мы» не появляется вообще. Следует заметить, что распределение личных местоимений в речи русскоязычного ребенка сравнимо с данным: 46% – «я», 30% – «он», 17% – «ты», 6% – «мы» и 1% – «вы» (всего около 2000 примеров), то есть 2 лицо и «мы» объективно используются реже прочих.

Местоимение «я», судя по употреблению, можно считать полностью освоенным (здесь мы не учитываем согласование по лицу с глаголом). Дети-инофоны не допускают характерных для маленьких русскоязычных детей ошибок, в т.ч. не смешивают «я» и «ты», не говорят о себе в третьем лице, не испытывают затруднений в ситуации, когда собеседник говорит о себя «я», и при передаче прямой речи (примеры (1-2)).

(1) Самангюль: Я тоже хочу.

(2) Учитель: Кто там?

Самангюль: Я.

Учитель: Тук-тук-тук, кто там.

Ситуация: Самангюль повторяет стук.

Самангюль: Я.

Учитель: Кто я?

Самангюль: Я – лисичка. (Лисичка изображена на рисунке)

Все это свидетельствует в пользу «когнитивной» гипотезы: освоенные на материале родного языка представления о личном дейксисе переносятся на русский язык. Так как основные принципы персональной референции совпадают, ошибок не возникает. Местоимение «мы» отсутствует в нашем материале. Возможно, это объясняется ситуацией общения один на один: ребенок не испытывает необходимости в выражении соответствующего смысла. Другое возможное объяснение – местоимение еще не освоено как лексема, хотя когнитивные основания присутствуют.

Местоимения «ты» и «вы» затрагивают область социального дейксиса (категории вежливости). Русскоязычный ребенок осваивает социальное распределение «ты» и «вы» поздно, обычно уже в раннем школьном возрасте. То же можно увидеть в речи ребенка-инофона: девочки в нашем материале обращаются к педагогу на «ты», причем взрослый этого не исправляет (3). «Ты» появляется в репликах детей друг к другу (4) и при «общении» с неодушевленными предметами (5). Единственный пример с «вы» – повтор за педагогом (6). В целом, зона второго лица, по-видимому, трудна для ребенка-инофона – отсюда небольшое количество местоимений 2 лица в речи. С другой стороны, непосредственно персональный дейксис, личная референция и здесь не представляет сложности.

(3) Хадижа: Ты что положила это?

Учитель: Это ушко болит у меня.

(4) Ситуация: Самангюль ставит коробки вертикально и друг за другом. Делает какую-то композицию.

Хадижа: Где у тебя домик?

(5) Ситуация: На шкафчике висит детская одежда. Возможно, свитера или платья. Два желтых, между ними красный. Подбегает Хадижа. Трогает рукой **свитер**.

Хадижа: **Ты** какая. Красная.

(6) Учитель: Собака. Я буду играть **с вами**.

Хадижа: **С вами?**

Местоимение «он» используется по отношению и к одушевленным, и к неодушевленным участникам ситуации; в указательном контексте – только к неодушевленным. Обе девочки предпочитают женский род «она». Это можно сравнить с «феноменом женского рода» у русскоязычного ребенка, при котором на ранних этапах развития речи ребенок охотнее оперирует формами «моя», «эта» («эту») и т.д. – по всей видимости, из-за четкости окончания, перцептивной выделенности формы. Самангюль не учитывает род референта и во всех случаях использует форму «она» (7); Хадижа правильно согласует местоимение по роду (8), даже если неправильно согласовано прилагательное.

(7) Учитель: Покажи **зайчика** своего.

Самангюль: Моя вот **она**.

(8) Учитель: А какое у нас **яблоко?**

Хадижа: **Оно** круглый.

В указательной функции дети используют местоимение одностаточно: оно относится к объекту, на который ребенок указывает, который держит в руках или до которого дотрагивается. Таким образом, все ошибки, связанные с «он», не зависят от дейктических представлений, а имеют отношение к развитию грамматической системы.

Если говорить о форме местоимений, то дети крайне редко прибегают к косвенным формам: зафиксированы только «у меня» и «у тебя», а также форма дательного падежа от «она» – «онный» (вместо нормативного «ей») – пример (9). Дети используют типичную для инофонов стратегию избегания, не употребляя формы, в которых они сомневаются. Конструкция «у меня»

же, несущая прагматически важный смысл, быстро осваивается как в первом языке, так и во втором.

(9) Учитель: Это платье. Кому отдадим платье?

Самангюль: Вот **он**ый.

Ситуация: Показывает рукой на лежащую на столе картинку с куклой.

Учитель: **Куколке?**

Самангюль: Да.

Лично-притяжательных местоимений обнаружено сравнительно немного (10 контекстов, из которых 9 включают «мой» и 1 – «твой»). Как и личные местоимения, лично-притяжательные правильно употребляются дейктически (если не принимать во внимание социальный дейксис у «твой»): никаких ошибок в референции и дейктических затруднений не обнаружено. Все отклонения связаны с грамматической формой: дети, как и в предыдущем случае, предпочитают форму женского рода, не учитывая согласование по роду; форм косвенных падежей не зафиксировано, в соответствующих контекстах используются формы именительного падежа (10). Притяжательные местоимения 3 лица еще не употребляются.

(10) Учитель: Чья это божья коровка?

Самангюль: **Моя нету.**

Учитель: Нету? А где она?

Данный срез языковой системы ребенка-инофона свидетельствует в пользу того, что развитие системы местоимений идет тем же путем, что у русскоязычного ребенка: первыми появляются местоимения «я» и «мой» в именительном падеже; затем возникают формы косвенных падежей, имеющие отношение к «близости» и «притяжательности» («у меня», «мне»). Для 3 лица компонент личности/ притяжательности менее значим, поэтому формы «у него», «его», притяжательные прилагательные и др. появляются позже и используются реже.

Личные формы глаголов, которые также связаны с персональным дейксисом, дают иную картину. Девочки не согласо-

вывают подлежащее (местоимение или существительное) по лицу. Ошибки относятся, по-видимому, не к лексическому, а к грамматическому плану: лицо местоимения выбрано правильно, но относящаяся к нему форма глагола из нужной парадигмы (единственное число) выбирается или хаотично, или под действием контекста. Так, отвечая на вопрос, содержащий форму второго лица, ребенок периодически использует ту же форму (11). Такие употребления принято называть эхोलалическими: при усвоении первого языка в речи маленького ребенка могут возникать и эхोलалические местоимения («ты», «мы» о себе) [Лепская 1987: 51]. При третьем лице ребенок может использовать как правильные формы, так и формы второго лица, императивы и инфинитивы. Второе лицо и императивы – наиболее частотные формы, обращенные к ребенку; их ребенок легче всего вычленяет из инпута и, следовательно, быстрее запоминает и использует в речи (ср. с грамматикой пиджинов, в которой место личных глагольных форм нередко занимают императивы [Беликов 1997:104]). В позиции неличной формы зафиксирована форма третьего лица (12). При «я» употребляются регулярные формы, формы множественного числа (13) и второе лицо (11). Глагольных форм при обращении к собеседнику не обнаружено.

(11) Учитель: Не **знаешь?**

Самангюль: Мама **знаешь**. Я – **не знаешь**.

(12) Хадижа: Я не знаю такие **рисует** (имеет в виду «я не умею такие рисовать»).

(13) Хадижа: Это тоже не **я рисуем**, это тоже не я рисую, это тоже не я рисуем.

Глагольные формы второго лица могут замещать собой любые формы в любых контекстах (14); третье лицо используется в своем значении и в неличных позициях. Императивы и инфинитивы появляются при третьем лице, то есть спектр их использования уже (15). Формы первого лица используются в ошибочных контекстах только там, где требуется нефинитная форма. Фразы типа «я не знаю» или «я хочу» можно расценивать как замороженные, заученные гештальтно; в других случаях следует отметить правильное употребление.

(14) Самангюль: Бабушка **сидишь** (т.е. сидит).

(15) Самангюль: Да, бабушка **сидись** (т.е. сидит).

Таким образом, личные глагольные формы в речи детей-инофонов вводят себя так же, как члены других парадигм (падеж, род), т.е. подчиняются стратегии симплификации и ее подтипу – стратегии любой граммемы. Это же свойственно речи взрослых инофонов и является одной из главнейших особенностей речи на изучаемом неродном языке вообще. К области дейксиса это явление имеет не прямое отношение.

6. Временной дейксис: формы глаголов и наречия времени

Наш материал предоставляет мало сведений об освоении временного дейксиса. В обращенной к ребенку речи педагог употребляет слова «сейчас», «сегодня», «вчера». Судя по адекватной реакции детей, эти слова присутствуют в их пассивном лексиконе и понимаются правильно. В речи ребенка слово наречие времени зафиксировано один раз – возможно, это не осознанный ответ на вопрос, а повтор за учителем (16). По всей видимости, ребенок не испытывает проблем с отнесением события к плану настоящего или прошедшего, то есть собственно темпоральный дейксис освоен.

(16) Хадижа: Моя мама придет.

Учитель: **Когда?**

Хадижа: Дома.

Учитель: Она **сейчас** дома?

Хадижа: Да.

Учитель: А когда она придет?

Хадижа: Э... **сейчас**.

Что касается глагольных форм, то здесь возможны следующие трудности: (а) ошибки при образовании формы и (б) путаница в формах настоящего и прошедшего времени. В первом случае ребенок прибавляет показатель прошедшего времени к неправильной основе или к другой косвенной форме (17). Во

втором случае вместо прошедшего времени используется настоящее или инфинитив (18); единичны примеры, в которых настоящее время заменяется на прошедшее. Ошибки второго типа немногочисленны. Это можно объяснить как достаточной освоенностью данного участка языковой системы, так и организацией диалога с ребенком по принципу «вопрос–ответ», где ответ соответствует вопросу, в какой-то степени рифмуется с ним: прошедшее время в вопросе вызывает прошедшее время в ответе. Прошедшее время в серии вопросов может вызвать ошибочное употребление там, где нужно настоящее время. Эта зависимость, однако, не универсальна.

(17) Учитель: Что ты делала?

Самангюль: Пёила. («Пи́ла»)⁸.

(18) Учитель: Что вы делали?

Хадижа: Играем.

7. Пространственный и предметный дейксис: указательные местоимения, наречия и частицы

Из указательных единиц в нашем материале обнаружены лексемы «это» и «такой» в разных формах, наречие «так», локативные местоименные наречия «тут», «там», «сюда» и «туда» и частица «вот». Как можно заметить, набор указательных слов достаточно широк (отсутствует только редкие и у детей-монолингвов «тот» и наречия места «отсюда» и «оттуда»). Если говорить о процентном распределении групп указательных лексем, то ведущую позицию занимает «это» (59%), затем идут «вот» и локативные наречия (19% и 14% соответственно), затем – лексемы группы «такой» (8%). В речи одноязычных детей местоимения распределяются более сбалансированно: доля локативных наречий и лексем группы «такой» колеблется в районе 30% для каждой группы; «это» занимает около 40%. Таким образом, в области пространственного дейксиса отличия наблю-

⁸ Это словоизменительная инновация: основа инфинитива образована от основы настоящего времени путем прибавления –И (ср. пей - пеила). См. [Цейтлин 2009]

даются уже на количественном уровне: инофоны предпочитают «это» прочим указательным словам и не так активно, как одноязычные дети, оперируют локативными наречиями. Рассмотрим каждую из групп.

Местоимение «это» используется как универсальное указательное средство. Оно принадлежит не столько собственно пространственному, сколько так называемому предметному дейксису. Используя это местоимение в сочетании с указательным жестом, ребенок не передает дейктического значения «близости». Основная доля употреблений приходится на ситуацию, когда ребенок указывает на некий предмет и определяет его через конструкцию «это X», где X – существительное, прилагательное (19-20) или, редко, клауза (13).

(19) Самангюль: **Это** мама собака.

(20) Самангюль: **Это** некрасивая.

(13) Хадижа: **Это** тоже не я рисуем, **это** тоже не я рисую, **это** тоже не я рисуем.

Характер беседы преподавателя с ребенком предполагает, что ребенок называет объекты на картинках: занятия направлены на пополнение лексического запаса. Возможно, по этой причине конструкция «это X» возникает чаще, чем при нормальных условиях. Конструкция сама по себе проста для ребенка: «это» не вызывает артикуляционных трудностей, выступает как неизменяемая замороженная форма и не требует дополнительных грамматических манипуляций; четко прослеживается тематическое членение. Конструкция играет роль «языковой подпорки», помогая вводить в лексикон новые единицы и позволяя выразить большое количество необходимых смыслов. В вопросе зафиксирован правильный инверсированный вариант конструкции: «что это?».

«Это» возникает также в ситуации, когда ребенок не знает/ не может подобрать или вспомнить нужного существительного. Такое употребление также обычно сочетается с указательным жестом. Субстантивированное «это» может изменяться по родам и числам, однако падежная парадигма еще не сформирована: «это» занимает позиции субъекта (здесь возможны все три рода

и множественное число) и объекта (здесь возможно как замороженное (?) «это», так и форма множественного числа «эти») – примеры (21-22).

(21) Хадижа: Что не ешь **это**, что не ешь?

(22) Хадижа: Вот **этот** один.

Ситуация: Хадижа показывает на свой правый глаз.

Учитель: Один болит.

Предположительно, с развитием падежной системы появятся и косвенные формы. Пополнение словарного запаса, однако, приведет к тому, что необходимость в замене существительных на местоимения уменьшится.

Наш материал фиксирует тот этап речевого развития, на котором «это» еще не используется адъективно, в функции определения при существительном.

Возвращаясь к дейксису, следует заметить, что ошибок в указании ребенок-инофон не допускает. Не возникает таких ситуаций, когда взрослому собеседнику непонятно, на что именно указывает ребенок: местоимение всегда или сочетается с однозначным жестом, или иным образом очевидно связывается с референтом. Пространственная оппозиция «близость-дальность» здесь неактуальна, хотя формально «это» всегда относится к близким объектам.

Для локативных наречий оппозиция «близость-дальность» значима. В речи обеих девочек-инофонов самым частотным локативным наречием является «там»; «тут» и «здесь» отмечено по 1 разу; «туда» и «сюда» – 1 и 3 раза. К сожалению, о развитии оппозиции «близость-дальность» сложно делать выводы, так как основная доля «там» употребляется в составе замороженной конструкции «кто там» в рамках игры с преподавателем. Каждый тур игры, в которой ребенок осваивает новую лексику, начинается так: преподаватель стучит, ребенок отвечает стандартной фразой «кто там?», преподаватель показывает картинку с изображением какого-то объекта. Заметим, что периодически правильное «кто там» меняется на «что там». Таким образом, «там» в замороженной конструкции нельзя учитывать как полноценное локативное наречие. Если исключить эти употребле-

ния, выясняется, что немногочисленные оставшиеся примеры не содержат ошибок: «там» и «туда» указывают на «дальние» ситуации, «тут», «здесь» и «сюда» – на «ближние» (23-24). Это связано или с легкостью оппозиции для освоения в естественных условиях, интуитивной понятностью, или с тем, что зоны близости и дальности совпадают в русском и родном языке девочек, или с тем, что на небольшом материале возможные расхождения не проявляются.

(23) Самангюль: Хадижа **здесь** моя, **здесь**.

(24) Самангюль: Шарф **туда** (показывает на шкаф).

Указательная частица «вот» используется тогда, когда ребенок усиливает указательное слово или «он» или подчеркивает указательный жест. «Вот» чаще всего сочетается с «это» и возможно при «он», «так», «такой» и «тут». Одинокое «вот» поддерживается указательным или описательным жестом. В целом, употребление «вот» не нарушает норм русского языка, хотя, возможно, с точки зрения взрослого носителя используется чаще привычного. Большое количество указательных единиц и их сочетаний – нормальное явление при лакунах в словарном запасе: чтобы поддерживать коммуникацию, инофон или маленький одноязычный ребенок прибегает к уже освоенным дейктическим средствам; для надежности средства комбинируются (25). Подсознательный языковой механизм действует так: чем больше концентрация дейктических средств при отсутствии полных слов, тем с большей вероятностью информация будет быстро донесена до собеседника и правильно им воспринята.

(25) Самангюль: **Вот она** твоя.

Взрослые инофоны, изучающие язык школьным способом, используют эту стратегию в спонтанной устной речи; на письме они прибегают к замороженным конструкциям или обходятся ограниченным набором лексем.

«Такой» и «так» встречаются в речи только одной из девочек, Хадижи. Она в целом говорит по-русски лучше Самангюль, следовательно, указательные слова группы «так» можно считать

маркером определенного уровня развития языковой системы, которого уже достигла Хадижа и еще не достигла Самангюль. «Так» и «такой» распределяются по контекстам примерно поровну с небольшим перевесом в сторону короткого и неизменяемого «так». За исключением двух анафорических употреблений (см. ниже), «такой» и «так» всегда выполняют указательную функцию: одновременно с произнесением этих слов ребенок указывает на что-то или совершает описательный жест, обрисовывая ситуацию, изображая признак или действие (26). В отличие от речи русскоязычных детей-монолингвов, здесь «такой» и «так» не выполняют ни эмфатическую функцию, ни функцию актуализации (интродуктивную) [Сатюкова, Воейкова 2010]: судя по всему, первую берет на себя исключительно интонация, вторая отчасти переносится на «вот». Не употребляются эти слова и в поисковой функции, для заполнения хезитационных пауз при поиске забытой лексемы.

(26) Хадижа: **Во такие, во такие.**

Ситуация: Хадижа делает непонятный жест рукой.

Учитель: Что это?

Хадижа: Группа. В группа **во такие есть.**

Учитель: **Ложки?**

Хадижа: Да.

Что касается формальной стороны, то у «такой» фиксируются исключительно формы множественного числа «такие» и полудформа «таки» с неясным статусом (усеченное замороженное «такие» или фонетический вариант «так»). Судя по контекстам, второе вероятнее (27).

(27) Хадижа: Мой папа **вот таки** большой.

Таким образом, спектр функций указательных слов в речи детей-инофонов крайне ограничен. В отличие от русскоязычных детей, дети-инофоны останавливаются на двух основных функциях: собственно указательной (при этом указательное слово практически всегда сопровождается жестом) и анафорической.

Периферийные функции указательных слов (поисковая, эмфатическая и др.), видимо, осваиваются позже.

8. Анафора, вторичный дейксис

При освоении первого языка анафорическая функция местоимений возникает после указательной и обычно развивается на ее базе. Указательные слова начинают использоваться в анафорических контекстах через несколько месяцев после появления в речи. У взрослых инофонов анафорические отношения, освоенные в родном языке, не вызывают трудностей. Можно предположить, что возраст испытуемых девочек-инофонов уже позволяет свободно оперировать анафорическими единицами. Препятствием, однако, может являться недостаточно развитая синтаксическая система (ребенок не способен еще порождать длинные связные высказывания на неродном языке) и маленький словарный запас.

В нашем материале обнаружено всего 13 анафорических употреблений (из них только 2 у Самангюль). В анафорической функции используются лексемы «это», «он», «такой» и «там» (28-31).

(28) Хадижа: **Игрушки** есть – **это** рыбка.

(29) Учитель: Мы моем **руки** мылом.

Хадижа: И **они** становятся чистые.

(30) Учитель: Нет, **белое, где, видишь, красная ручка.**
<...>

Хадижа: И вот тут тоже есть. **Такие** есть.

(31) Учитель: Кто **там**? Кого вы увидели?

Хадижа: **Там** мама и папа.

Анафора связывает дейктическое слово с непосредственно предшествующим отрезком речи самого ребенка или с репликой собеседника (антецедент – в вопросе преподавателя, анафорическое слово – в ответе ребенка). Анафорические связи построены так, что у собеседника не возникает вопросов, на что именно указывает слово, то есть разрешение анафоры происходит без труда. Ребенок-инофон, в отличие от одноязычного ребенка, избегает конкурирующих антецедентов и не выстраивает длинных

анафорических цепочек. Между антецедентом и анафорическим словом расположено не больше одной фразы.

Отсутствию ошибок в анафоре может быть дано два объяснения: (1) анафорические отношения полностью освоены в родном языке и без потерь переносятся в русский язык. Языковые ситуации, в которых появляется анафора, не дают ребенку возможности сделать ошибку, если принципы связывания в русском и азербайджанском языках различаются. Это дополнение подводит нас ко второму возможному объяснению: (2) анафорические отношения находятся на начальной стадии процесса, который развивается по U-образной кривой. Интуитивно ребенок выбирает самые простые фразы, в которых нельзя совершить анафорическую ошибку, и избегает сложных и неоднозначных языковых ситуаций. С развитием системы неродного языка и с появлением более длинных монологов будут возникать и ошибки в анафоре, которые затем, под давлением инпута, должны исчезнуть.

Возможно, в другой коммуникативной ситуации, при задании, в котором ребенку предлагалось бы, например, связный рассказ по картинкам, анафоры было бы больше.

Рассмотрим подробнее каждое из анафорических слов. «Это» используется анафорически только в конструкции «это X». Сама по себе конструкция крайне частотна (см. выше), поэтому неудивительно, что новая функция отрабатывается именно на ней. Заметим, что у хуже говорящей по-русски девочки, Самангюль, два единственных случая использования анафоры относятся именно к контекстам с этой конструкцией. Другое встречающееся в речи девочек «это», субстантивированное, предполагает указательное употребление и сочетание с соответствующими жестами.

Анафорическое «он» встречается в нашем материале трижды: по одной форме женского и среднего рода и множественного числа, все три – в именительном падеже. Все три раза антецедент-существительное находится в реплике взрослого собеседника, а референт включен в ситуацию (два раза это непосредственно присутствующий предмет, один – изображение на картинке), то есть наряду с формально анафорической функцией (местоимение выступает как ответ на существительное в преды-

душей реплике диалога) можно констатировать и указательную (референт – в поле зрения обоих собеседников). В отличие от одноязычного ребенка, ребенок-инофон здесь не стремится распределять местоимения по функциям. При развитии системы местоимений у русскоязычного ребенка наступает этап, когда «он» воспринимается как однозначно анафорическое местоимение, «этот» – как однозначно указательное. У детей-инофонов такого не происходит: анафорическая функция изначально возникает на материале самой простой и распространенной конструкции с действительным словом («это X» с неизменяемым замороженным «это») и затем, по-видимому, распространяется на более сложные контексты – в том числе на склоняемое местоимение «он».

Анафорическое «такой» зафиксировано только в форме «такие» (в указательных контекстах также встречается только эта форма). Антецедент в обоих случаях – в реплике собеседника; референт снова находится в поле зрения участников ситуации. Один раз встречается анафорическое «там». Отдельно стоит упомянуть местоимение «я» в косвенной речи – употребление, которое близко к анафорическим, так как также имеет отношение к нарративу (32).

- (32) Хадижа: **Мама** пришла.
Учитель: Мама пришла. Зачем?
Хадижа: Она вот так делала и сказала: Кто там идет.
Ситуация: Хадижа постучала по столу.
Хадижа: **И сказала: Я мама.**

Таким образом, можно сделать вывод, что основные трудности, с которыми ребенок-инофон сталкивается при освоении анафоры во втором языке, связаны не с самим анафорическим механизмом, а с грамматическими характеристиками анафорических слов: неизменяемые частотные слова приобретают анафорическую функцию раньше, чем изменяемые.

9. Невербальный дейксис

Описание дейктических особенностей речи детей-инофонов было бы неполным без упоминания невербальных дейктических

средств. Сюда относятся указательные и изобразительные (описательные) жесты, взгляды, мимика, манипуляции с предметами. Основную массу невербальных дейктических средств составляют жесты. Дети-инофоны активно используют невербальные средства для передачи значений, которые они не могут выразить из-за скудного лексического запаса или грамматической неуверенности. Невербальные средства сочетаются с дейктическими словами или употребляются самостоятельно.

Среди всех невербальных дейктических средств можно выделить несколько основных групп: предметные жесты, знаковые жесты и глагольные жесты. Предметные жесты замещают существительные и сочетаются с указательными «это» и «он». Ребенок указывает на предмет или на изображение рукой или глазами; таким образом апеллирует к предмету, который держит в руках. Стандартная, не вызывающая вопросов у взрослого ситуация – указание на предмет и отождествление предмета и лексемы. Более спорная ситуация – ребенок указывает на предмет и встраивает указательный жест во фразу как самостоятельный член предложения или отвечает жестом на вопрос собеседника (33). Возможен также промежуточный вариант, допустимый с точки зрения взрослого: указательный жест поддерживается указательным словом, которое берет на себя синтаксические функции (номинативную/ дейктическую функцию выполняет сам жест) – (34). Сюда же относятся случаи, когда ребенок держит предмет в руках. Во время диалога с преподавателем дети не только указывают на предметы на расстоянии вытянутой руки, но и перемещаются по комнате, подходят к окну, шкафу, берут одежду и т.п., если нужно обозначить соответствующий предмет (35).

(33) Учитель: Рыбы? А где они живут?

Ситуация: Хадижа стучит пальцем по аквариуму.

Учитель: В аквариуме?

(34) Хадижа: Это не всё ешь.

Ситуация: Хадижа пальцем указывает на картинку. В гнезде нарисованы яйца.

(35) Ситуация: Хадижа подходит к пирамидке. Указывает на верхний шарик желтого цвета.

Хадижа: **Зеленый.**

Описательные жесты, передающие значение признака, замещают прилагательные (условно назовем их «жесты-прилагательные»). При ответе на вопрос о росте или размере ребенок рукой показывает высоту; мимически изображает значение «кислый» или «вкусный», обрисовывает рукой контуры предмета (36). Подобные описательные жесты поддерживаются местоимением «такой» или сочетанием «вот так»; иногда остаются без лексической поддержки.

(36) Учитель: А какой папа? Какой у тебя папа?

Самангюль: **Во**, большая!

Ситуация: **Раздвинула широко руки.**

Отдельно можно вынести «количественные» жесты: ребенок на пальцах показывает возраст или число сосчитанных предметов (37).

(37) Учитель: **Сколько** у нас кошечек?

Ситуация: Хадижа **показывает два пальчика.**

Жесты-глаголы возникают тогда, когда ребенок изображает ситуацию в целом, и сочетаются с лексемами «вот» и «так» или употребляются изолированно, что происходит чаще, чем с другими группами жестов. Такой жест способен замещать вербальное сказуемое в предложении. Ребенок топает ногами, изображая действие «ходить»; показывает, как заплетают волосы, как пишут или рисуют и т.д. (38). Глагольный жест легко встраивается в высказывание и адекватно воспринимается собеседником.

(38) Самангюль: Девушка **вот** делай.

Ситуация: Самангюль **показывает на свою косу.**

Учитель: Что она делает?

Самангюль: Хть-хть (звукоподражания). Да.

Ситуация: **Показывает на своей косе, как расчесывают волосы.**

Учитель: Волосы расчесывает?

И одноязычный ребенок, и инофон (это в первую очередь справедливо для инофона, изучающего язык в естественной среде) обязательно проходит стадию невербального дейксиса. На самых ранних этапах он способен сочетать невербальные средства с простейшими дейктическими словами. С ростом лексикона необходимость в невербальном дейксисе становится меньше; жесты сочетаются с указательными словами, затем во многих контекстах вытесняются ими. Тем не менее, до конца невербальные дейктические средства не исчезают: и взрослый носитель, и хорошо владеющий вторым языком инофон при необходимости прибегают к ним.

10. Выводы

Итак, дейктические характеристики речи детей-инофонов, как можно заметить, отличаются от соответствующих характеристик как в речи одноязычных детей, так и в речи взрослых инофонов, изучающих язык в «школьной» ситуации. Дети-инофоны рассматриваемого возраста не испытывают затруднений в дейксисе как таковом и не допускают непосредственно дейктических ошибок. Личные местоимения (область персонального дейксиса) относятся к правильным участникам ситуации. Указательные местоимения и наречия места (область пространственного дейксиса) без ошибок отсылают к «далеким» и «близким» зонам. В области временного дейксиса также не замечено отклонений. Анафорические отношения также можно считать освоенными: дети-инофоны не допускают анафорической неоднозначности, конкуренции антецедентов и ошибок в связывании. Дейктические особенности, характерные для ранних этапов развития речи одноязычных русских детей, следовательно, можно отнести к когнитивной сфере.

Что касается ошибок в использовании дейктических средств, то они, как и в речи взрослых инофонов, отражают состояние всей грамматической системы. Путаница в формах лица и времени, ошибки в согласовании по роду и числу и т.д. – все эти отличия от нормативной русской речи характерны для речи инофонов вообще и происходят от выбранной говорящим стратегии симплификации (использование одной формы на месте

всех или использование любой косвенной формы независимо от грамматического значения).

Некоторые отличия от речи одноязычных детей и нормативной речи взрослых наблюдаются в количественном соотношении дейктических средств и их функций. Дети-инофоны стремятся оперировать простыми для произношения неизменяемыми лексемами («это», «вот») или замороженными формами («такие»). Лексемы, обладающие развитой парадигмой, употребляются не столь широко: так, в анафорической функции в основном используется близкая к замороженной форма «это», гораздо реже – изменяемое «он». Главными функциями дейктических слов являются указательная и анафорическая; эмфатическая, поисковая и другие отмеченные в речи одноязычных детей функции не зафиксированы.

Недостаток лексического запаса дети-инофоны компенсируют невербальными средствами: жесты заменяют незнакомые ребенку названия предметов, признаков и действий. Жесты включаются в высказывание как полноценные члены предложения. Вторая стратегия – использование лексических дейктических средств и их комбинация. Взрослые инофоны, изучающие язык школьным способом, в такой ситуации останавливаются на ограниченном запасе лексических средств или прибегают к замороженным, гештальтно заученным фразам. Таким образом, здесь дети-инофоны используют те же стратегии, что и одноязычные дети. Можно предположить, что основное различие лежит в типе изучения языка: в естественной среде или в формальной, «школьной» ситуации. Два критерия – возраст и способ изучения языка – отличают детей-инофонов, с одной стороны, от одноязычных детей, с другой – от взрослых инофонов. Для того чтобы выяснить, какое значение имеет возраст инофона, необходимо обратиться к речи взрослых, изучающих второй язык в естественной ситуации; эта задача требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

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

Беликов В.И. Русские пиджины // Малые языки Евразии: Социолингвистический аспект. – М., 1997. С. 90-108

Голубева А.В. (гл. ред.) Тезисы III Международной конференции «Проблемы формирования сбалансированного билингвизма» (Санкт-Петербург, 4–7 ноября 2012 г.). – СПб., 2012

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

Еливанова М.А. Взаимосвязь когнитивного и речевого развития при освоении пространственных отношений у детей раннего возраста// Онтолингвистика: некоторые итоги и перспективы. – СПб., 2006. С. 58-66

Краснощечекова С.В. Дейктические местоимения в русскоязычной речи инофонов// Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10. – С. 204-224

Краснощечекова С.В. Усвоение ребенком оппозиции «близость-дальность»: указательные местоимения и местоименные наречия// XIV международная научная конференция студентов-филологов: Тезисы. Часть 4 (4-8 апреля 2011 г., Санкт-Петербург). – СПб., 2011. С. 36-37

Левицкий Ю.А., Шамова Г.А. Указатели ситуации. Местоимения. – Пермь, 1985

Лепская Н.И. Личные местоимения в языке детей (становление, функции, семантика) // Вестник МГУ. Вып. 9. 1989. № 4. С. 48-54

Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью. – М., 1985

Рогожкина Г.С. Некоторые закономерности освоения детьми-инофонами количественно-именных сочетаний русского языка // Материалы конгресса: «Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века». – Прага, 2013. С. 74

Сатюкова Д.Н., Воейкова М.Д. Особенности функционирования местоимения *такой* в русской разговорной речи // Acta linguistica Petropolitana: Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. VI. Часть 2. Избыточность в грамматическом строе языка. – СПб., 2010. С. 184-225

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

Цейтлин С.Н. Иноязычный ребенок в русскоязычной школе // Вестник Герценовского университета. – СПб., 2010. С. 79-85

Цейтлин С.Н., Елисеева М.Б. (ред.) Путь в язык. Одноязычие и двуязычие: сборник статей. – М., 2011

Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М., 1972. С. 95-113

Wigglesworth G. A study of reference and anaphora in children's narrative // La Trobe papers in linguistics. 1988. V.1. P. 167-182

©Краснощекова С.В., 2013

Г.Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

ЗНАЧИМОСТЬ ВЫЯВЛЕНИЯ РАЗЛИЧИЙ В ИМИТАЦИИ У ДЕТЕЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВАРИАТИВНОСТИ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация: В статье рассматривается имитация и ее роль в речевом онтогенезе. Выявляются различия в имитации референциальных и экспрессивных детей. На основании экспериментальных исследований показывается, что в становлении речи референциальных детей имитация выполняет скорее вспомогательную функцию, в то время как в становлении речи экспрессивных детей она играет гораздо более значимую роль, выполняя компенсаторную функцию: за счет имитации эти дети, имеющие проблемы с логическими операциями, постигают «эталон» – речь взрослых. Тем самым в статье доказывается значимость выявления различий в имитации у детей для изучения вариативности речевого онтогенеза.

Ключевые слова: онтолингвистика, речевой онтогенез, вариативность речевого онтогенеза, референциальные дети, экспрессивные дети, имитация.

Имитация – это подражание, относительно точное воспроизведение кем-либо чего-либо. Такое, или приблизительно такое, определение понятия имитации (в нужном нам значении данного слова) встречаем в толковых словарях.

Что касается становления речи детей, значимость имитации сложно переоценить: бесспорно, что ребенок начинает говорить, в каком-то смысле имитируя речь взрослых. Недаром в 60-е годы XX в. была достаточно распространена так называемая теория имитации, согласно которой имитация провозглашалась «ведущей силой» речевого онтогенеза. Не будем подробно останавливаться ни на сути этой концепции усвоения языка ребенком, ни на ее критике сторонниками теории конструктивизма (убедительно доказавшими, что ребенок постигает язык не только и не столько потому, что имитирует, а потому, что сам,

самостоятельно конструирует собственную языковую систему⁹). Подчеркнем другую часть проблемы – то обстоятельство, что имитация действительно играет огромную роль в процессе речевого онтогенеза, – чего, естественно, не отрицают и критики теории имитации.

Вместе с тем, несмотря на очевидную важность имитации в речевом онтогенезе, ее исследуют крайне мало и редко. Если психологи еще склонны указывать, что в процессе своего развития (не только речевого развития, а развития вообще) ребенок постоянно имитирует поведение взрослых, то онтолингвисты, специалисты в области изучения детской речи, чаще обходят процесс имитации стороной, лишь самым кратким образом фиксируя ее наличие.

Из отечественных онтолингвистов в последние годы только С.Н. Цейтлин [Цейтлин 2000: 35–42] уделила специальное внимание роли имитации в усвоении языка детьми. Анализируя материал из дневника Н.А. Менчинской [Менчинская 1996], С.Н. Цейтлин приходит к выводу, что имитацию можно подразделить на осуществляемую в естественной обстановке и не координируемую взрослыми, с одной стороны, и на «имитационную деятельность», специально организуемую взрослыми – как один из приемов обучения коммуникативному поведению. Среди первой разновидности имитации – имитации без сознательного воздействия взрослого – автор особо выделяет имитацию ребенком языковых фактов. При этом, ссылаясь на труды Л. Блум [Bloom 1973, 1991], С.Н. Цейтлин приводит чрезвычайно важные для нас данные: в речевой продукции одних детей имитируемая речь занимает не более 5%, в то время как в речи других – до 35% [Цейтлин 2000]. Объясняя же это различие (явно относящееся к интересующей нас общей проблематике вариативности речевого онтогенеза), С.Н. Цейтлин пишет: «Пока

⁹Доказательством, в частности, служат различные детские инновации – речевые «продукты», которые ребенок не мог слышать от взрослых, а сконструировал сам, т.е. не получил путем имитации.

не выяснено, чем именно определяется склонность ребенка к имитации: зависит ли она от речевого поведения взрослых, интеллекта ребенка или от социальных или биологических факторов. Ясно, однако, что нет прямой связи между склонностью детей к имитации и общим уровнем речевого развития: мало имитирующие дети могут овладевать языком так же успешно, как и их усердно имитирующие сверстники» [Цейтлин 2000: 39].

Именно вышеуказанные вопросы мы считаем крайне существенными, поэтому остановимся на них подробнее. Начнем с вопроса о роли взрослых в формировании у ребенка склонности к имитации.

Еще в середине 1990-ых гг., занимаясь проблемами онтогенеза персонального дейксиса, мы столкнулись с любопытным явлением: обнаружился материал, доказывающий, что бывают случаи, когда продуцирование опережает восприятие [Доброва 2003]. Казалось бы, это – парадокс: в онтолингвистике общепризнанным является представление об опережающем характере восприятия по сравнению с продуцированием. Однако любой исследователь, сталкивавшийся с анализом речи конкретных детей, не раз мог убедиться, что не всё и не всегда произносится ребенком осознанно. Достаточно вспомнить, как иногда смешно дети вдруг вставляют в свою речь целые готовые блоки, например из рекламы, явно не осознавая их смысла и не вдумываясь в него. Нерасчлененными, готовыми блоками иногда представляются выученные маленькими детьми без понимания (или частично – без понимания) стихи. Нередко бывает, что ребенок произносит какое-то слово, явно не просто неверно понимая его смысл, но и вообще его не понимая. Иными словами, ни у кого не вызывает сомнения, что на лексическом уровне продуцирование без понимания вполне возможно.

Мы же тогда, в процессе вышеуказанного исследования, столкнулись с более сложным проявлением опережающего характера продуцирования по сравнению с восприятием, и это проявление было самым непосредственным образом связано с имитацией и той ролью, которую играет мать ребенка в «воспитании» у него склонности к ней. Рассматривая речевое общение Фили С. с его матерью [Там же], мы обнаружили, что эта мать проявляла безусловную склонность к «директивности»: в ее ре-

чи было исключительно большое количество императивов и других средств социальной регуляции поведения ребенка, она постоянно пыталась заставить его произнести то или иное слово, повторить за ней ту или иную конструкцию («Скажи...»), подолгу добивалась достижения своих целей. Так, она добивалась, чтобы ребенок говорил о себе «я» и в конечном итоге достигла своей цели: Филипп начал произносить «я», но на самом деле это были всего лишь эхоимитации, которые, казалось бы, мало в чем способствовали продвижению ребенка вперед.

Наряду с попытками заставить ребенка говорить о себе «я» мать Филиппа добивалась от него, чтобы он называл себя по имени: «Скажи Филя». Все это, наряду, возможно, и с другими, эндогенными, причинами приводило к ситуации, когда ребенок долго вообще никак не говорил о себе, а, начав говорить, использовал разные формы самореференции. Так, поначалу в роли субъекта он использовал форму «Филя», но при этом использовал и формы местоимения «мне», «меня». Впрочем, нередко он обходил проблему выбора имени/местоимения с помощью использования нейтральной формы «сам». Интересно, что период самореференции с помощью имени длился у этого ребенка весьма недолго (1.8.14 – 1.9.1), после чего он перешел к самореференции с помощью местоимения «я», что, как представляется, было больше свойственно ему от природы.

Говоря о процессе записи диалогов Фили с матерью, хочется вспомнить, как польская исследовательница М.Смочинска в то время требовала от нас, от российской группы, которая руководила записями речи данного ребенка, чтобы мы заставили мать Фили прекратить «склонять» его к имитации: с ее точки зрения, такое поведение матери – в корне неверно. Мы же тогда с такой точкой зрения не согласились, полагая, что мать ребенка сама вправе решать, как ей общаться с собственным ребенком. И действительно: если мать «вела себя неправильно», то откуда же в таком случае в речи Филиппа все же могло взяться местоимение «я» как сознательное обозначение себя в речевой роли говорящего? Очевидно, постоянно заставляя ребенка повторять за ней местоимение, мать все же добилась каких-то результатов.

В этом плане интересно обратиться к известному спору между С.Чиат [Chiat 1981, Chiat 1986] и Р.Чарни [Charney 1980].

Р. Чарни утверждала, что на каком-то этапе своего развития ребенок может понимать ролевую функцию местоимения, но только применительно к самому себе, в то же время не понимая, если то же самое делает по отношению к себе самому другой человек (например, говорить о себе «я», но не понимать, о ком идет речь, если о себе говорит «я» другой человек). Возражая на это, С. Чиат указала на то, что ребенок, если уже начал говорить о себе «я», должен был откуда-то узнать, что он должен говорить именно так, а узнать он это мог, только совершив генерализацию, осознав, что так говорят о себе другие люди.

Признавая логичность такого умозаключения, полагаем, однако, что пример с Филиппом вносит некоторые коррективы в данное утверждение. По всей видимости, дети могут в каких-то случаях получать представления о том, что они должны говорить о себе «я», не только за счет произведенной самостоятельно генерализации, но и «в готовом виде», если мать будет, например, придерживаясь такой речевой стратегии: произносить какие-то реплики как бы от имени ребенка, с использованием местоимения «я», заставляя его их повторять и тем самым приывать к использованию этого местоимения по отношению к себе в речи.

Всё вышеотмеченное позволяет сделать и вывод более общего плана: наряду с генерализацией существует и иной путь постижения не только лексической семантики, но и грамматики. Идущий по этому пути ребенок опирается не столько на генерализацию, на логику мышления, сколько на имитацию. Это путь сознательного обучения взрослым ребенком какому-то языковому факту. Отметим, что этот путь, разумеется, вовсе не означает полного, абсолютного отказа от опоры на генерализацию, однако на начальном этапе основным средством введения языкового средства в идио-лексикон и идио-грамматикон ребенка является имитация.

Таким образом, мы видим, что роль речи матери в формировании у ребенка склонности/несклонности к имитации достаточно велика, однако возникает вопрос: а почему какие-то матери (например, мать Фили) выбирают такой «имитационный» путь для своего ребенка, вызвано ли это их собственными предпочтениями или же, напротив, природной предрасположенно-

стью самого ребенка? Однозначного ответа на этот вопрос, естественно, нет, но все же позволим себе предположить, что это – так называемый бидирективный эффект: и мать влияет на ребенка своим речевым поведением, и ребенок своей собственной природной предрасположенностью заставляет мать «обучать» его языку имитационным путем. И это, последнее, выводит нас к проблеме вариативности речевого онтогенеза и, в частности, в данном случае – вариативности, проявляющейся в большей или меньшей склонности различных детей к имитационной деятельности.

Если обратиться вновь к приведенной выше цитате из книги С.Н. Цейтлин, то можно обратить внимание на утверждение, что пока что не выяснено, определяется ли склонность ребенка к имитации интеллектом ребенка, какими-то биологическими или социальными факторами.

Книга С.Н. Цейтлин была написана в 2000 г., и за прошедшие годы, как представляется, появились все основания утверждать, что теперь всё же мы знаем гораздо больше о связи между названными факторами и особенностями имитации ребенка.

Сама С.Н. Цейтлин в той самой книге 2000 г. кратко упоминает о том, что ряд западных исследователей [Nelson1973, Bates et al 1988] полагает, что есть связь между отнесенностью ребенка к референциальным либо экспрессивным детям и его склонностью к имитации. Не имея в данной случае возможности подробно останавливаться на общих различиях в речевом развитии референциальных и экспрессивных детей (интересующихся отсылаем к [Доброва 2009]), отметим лишь, что упомянутые американские исследователи, действительно, утверждают, что экспрессивные дети имитируют лучше, чем референциальные, но при этом референциальные дети имитируют более избирательно – они склонны имитировать существительные, в то время как экспрессивные одинаково склонны имитировать слова, относящиеся к различным частям речи.

Из этого утверждения вытекают два основных вывода: во-первых, референциальные дети, в отличие от экспрессивных, имитируют более избирательно и, во-вторых, эта избирательность касается того, что референциальные дети, в отличие от

экспрессивных, отдают при имитации предпочтение существительным.

Проводившиеся нами на протяжении последних почти 20 лет экспериментальные исследования в данной области безусловно подтвердили первое (избирательность имитации референциальных детей – в отличие от «неизбирательности» имитации экспрессивных детей), но второе (предпочтительность имитации референциальными детьми существительных) подтвердили лишь частично. Иными словами, мы можем подтвердить, что референциальные дети, в отличие от экспрессивных, имитируют не «всё подряд», но основное различие в имитации референциальных и экспрессивных детей мы видим не в «частеречной» принадлежности имитируемого материала, а в степени знакомства детей с имитируемой лексикой и освоенности синтаксических конструкций.

Несколько экспериментальных исследований, в которых референциальным и экспрессивным детям (определенным как таковые по другим критериям – в частности, по особенностям усвоения ими звуковой стороны языка) предлагалось имитировать 30 слов – 10 знакомых существительных, 10 знакомых слов других частей речи и 10 незнакомых слов (в том числе – выдуманных, несуществующих слов). Во-первых, во всех этих экспериментах в целом больше воспроизведений продемонстрировали экспрессивные дети, что подтверждает наличие большей склонности к имитации у экспрессивных детей. Во-вторых, полученные результаты показали, что именно у референциальных детей наблюдаются различия в склонности к имитации: если экспрессивные дети в целом «равно охотно» имитировали все слова, то референциальные дети демонстрировали различную склонность к имитации слов названных трех групп, что подтверждает наличие избирательности в имитации у референциальных детей – в отличие от экспрессивных. Однако, в-третьих, в большинстве экспериментов (их было более 10-ти) референциальные дети не проявили большую склонность, чем экспрессивные, к имитации именно существительных: только в двух исследованиях наблюдалась небольшая разница, но и она была в рамках статистической погрешности. Между тем, в-четвертых, во всех исследованиях было отмечено другое различие в избирательности имита-

ции у референциальных и экспрессивных детей: выяснилось, что референциальные дети в целом имитируют меньше, чем экспрессивные, за счет несклонности референциальных детей к имитации незнакомых слов (в том числе выдуманных). Если экспрессивные дети такие слова воспроизводили с той же легкостью, что и известные им слова, то референциальные дети нередко отказывались такие слова воспроизводить либо, воспроизводя их, шли путем народной этимологии, искали «внутреннюю форму» этих незнакомых слов, чуть меняли их звучание, тем самым сближая их со знакомыми им словами (типа вместо «*калуска» - «капуста»). Таким образом, референциальные дети, в отличие от экспрессивных, демонстрировали, что им не всё равно, что имитировать: если экспрессивные дети имитируют все подряд, не вдумываясь, в каком-то смысле – «попугаистым» способом, то референциальные, скорее, склонны повторять, только понимая, что именно они произносят.

Для того, чтобы рассмотреть подробнее особенности имитации референциальных и экспрессивных детей, обратимся к исследованию, проводившемуся в 2010–2012 гг. под нашим руководством магистрантом Б.А. Артеменко [Артеменко 2012].

Всего было обследовано 110 детей в возрасте 3-х лет с нормальным речевым развитием. В первой части исследования были выявлены референциальные и экспрессивные дети; во второй части исследования, проводившейся с целью выявления особенностей имитации в речи детей в зависимости от их половой и типологической принадлежности, приняли участия только референциальные и экспрессивные дети («промежуточные» дети в ней не участвовали). Были сформированы четыре группы детей: 6 референциальных мальчиков, 6 референциальных девочек, 6 экспрессивных мальчиков и 6 экспрессивных девочек – всего 24 ребенка.

Эксперимент проводился в игровой форме — по типу игры «Попугайчик», когда экспериментатор просил ребенка повторить за ним слова и предложения.

В первой части эксперимента ребенку предлагалось повторить за экспериментатором 40 слов – по 20 существующих в русском языке и не существующих, так называемых квазислов (взятых в основном из рассказа Л.С. Петрушевской «Пуськи бятые» [Петрушевская 2003]), которые принадлежали к разным

частям речи: по 10 существующих и выдуманных существительных, по 5 существующих и выдуманных прилагательных и по 5 существующих и выдуманных глаголов.

Вторая часть эксперимента заключалась в том, что экспериментатор предлагал ребенку повторить 14 предложений – 7 трехсловных и 7 четырехсловных. Первым всегда шло предложение с прямым порядком слов, потом 5 – с инверсионным, в конце – предложение с пассивным залогом.

В результате эксперимента был сделан ряд выводов; остановимся на тех из них, которые дополняют те особенности имитации референциальных и экспрессивных детей, о которых говорилось выше.

Так, при поиске «внутренней формы» не знакомых детям слов (в основном – квазислов) экспрессивные дети, в отличие от референциальных, нередко игнорировали большую часть слова (различные аффиксы): например, *кузя – вместо *некузявый. Экспрессивные дети существенно чаще, чем референциальные, как бы переводили при имитации слова из одной части речи в другую, что свидетельствует о меньшем внимании экспрессивных детей к морфемной структуре слова (*перебирють – вместо *перебирюшка).

Референциальные дети точнее, чем экспрессивные, воспроизводили предложения. При этом, даже сокращая количество слов в предложении, референциальные и экспрессивные дети делали это по-разному: референциальные – с сохранением основного смысла («Маша взяла цветочек» – вместо «Красивый цветочек Маша взяла»), а экспрессивные – без сохранения смысла («Красивый Маша» – вместо «Красивый цветочек Маша взяла»).

Кстати, отметим, что девочки в среднем точнее воспроизводили и слова, и предложения, чем мальчики, что говорит об их более высоком уровне речевого развития. Вместе с тем девочки чаще отказывались воспроизводить предложения, чем мальчики; очевидно, это связано с тем, что имитация предложений на исследуемом этапе речевого развития у девочек – более осознанная, чем у мальчиков. Если девочка не могла в точности повторить предложение при имитации, она просто отказывалась от ответа, чтобы не допустить ошибки.

Интересно, что изменяли порядок слов в предложении с прямым порядком слов на инверсионный (что вообще-то бывает нечасто) только мальчики, и они же в 1,5 раза чаще, чем девочки, изменяли инверсионный порядок слов в предложении на прямой или «более прямой» («*Маша красивый цветочек взяла*» – вместо «*Взяла цветочек Маша красивый*»). Полагаем, что это свидетельствует о том, что для мальчиков, в отличие от девочек, важнее содержание предложения, а не его форма.

Пассивные конструкции оказались сложны для всех детей, но при этом референциальные дети эти конструкции не просто часто способны повторить точно, но они их и осмысливают (т. к. создают инновации); даже их неверные ответы – почти верные («*Картошка *почистена мамой*» – вместо «*Картошка почищена мамой*»); экспрессивные же дети дают практически все неверные ответы, но стремятся повторить предложение, соблюдая количество слов в нем (**Почищи *мамой *картошки*» – вместо «*Почищена мамой картошка*»). Поскольку же сути этой конструкции они еще не понимают, то практически во всех случаях нарушают синтаксические связи – лишь бы воспроизвести предложение с верным количеством слов.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в первую очередь о том, что имитация у референциальных и экспрессивных детей очень различна: если референциальные дети склонны к имитации «с пониманием», то экспрессивные – в большей степени к имитации «попугаистой», «без отбора».

Сказанное заставляет задуматься о том, какую же роль играет имитация в речи тех и других детей.

С одной стороны, имитационная деятельность позволяет и тем, и другим детям вступить в речевую коммуникацию: подражая речи взрослых, дети всё более и более приближают собственную речевую продукцию к «эталону» – речевой продукции взрослых.

Однако с другой стороны, по-видимому, имитация играет неодинаковую роль в становлении речи референциальных и экспрессивных детей. У референциальных детей имитация играет, скорее, вспомогательную роль, не являясь ведущим средством постижения языка. Для экспрессивных же детей, как представляется, роль имитации в становлении речи – значительно более

важная. Испытывая некоторый дефицит возможностей, предоставляемых способностью к логическим операциям и, в частности, к генерализации, экспрессивные дети вынуждены использовать какие-то вспомогательные средства, позволяющие им в постижении языка, и имитация выполняет для них своего рода компенсаторную функцию.

Именно поэтому, как представляется, матери некоторых детей (см. выше пример с речевой стратегией матери Фили С. – экспрессивного ребенка) вынуждены прибегать к «имитационно-обучающей» стратегии общения с собственными детьми: такое поведение матери не является «неправильным», мать, напротив, интуитивно ощущает возможности и потребности собственного ребенка.

Таким образом, анализ показывает значимость выявления различий в имитации у детей – большей или меньшей склонности к имитации, особенностям этой имитации («имитация сознательная» – «имитация попугаистая») – для изучения вариативности речевого онтогенеза.

ЛИТЕРАТУРА

Артеменко Б.А. Особенности имитации слов и предложений детьми дошкольного возраста // Ребёнок в языковом образовательном пространстве: Сб. материалов межвузовской телеконференции. – Елец, 2012 с 7–12.

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

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальная и экспрессивная стратегия освоения языка. // Вопросы психолингвистики. Научный журнал теоретических и прикладных исследований. – М. – Пермь, 2009, № 9. С.54–71.

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

Петрушевская Л.С. Дикие животные сказки. Морские попойные рассказы. Пуськи Бятые. – М., 2003.

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

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.

Bloom L. One word at a time. – The Hague, Mouton, 1973.

Bloom L. Language development from two to three. – Cambridge, 1991.

Charney R. Speech roles and the development of personal pronouns // *Journal of Child Language*, 1980, Vol. 7, № 3.

Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // *Journal of Child Language*, 1981, Vol. 8, № 1.

Chiat S. Personal pronouns // Fletcher P., Garman M. (Eds.). *Language acquisition (studies in first language development)*. – Cambridge, 1986.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk. – *Monographs of the society for research in child development*. Serial № 149, vol. 38, № 3–4, 1973.

©Доброва Г.Р., 2013

О.Б. СИЗОВА

(Учитель-логопед ГБДОУ №85 Центрального района,
Санкт-Петербург, Россия)

О ПРИЧИНАХ МЕТАТЕЗИСА В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассматривается, каким образом на возникновение метатезиса влияют стратегии, используемые в ранний период развития речи на фонологическом уровне порождения высказывания. Доказывается, что актуализация онтогенетически ранних стратегий в конкуренции с новыми навыками контроля ведет к модификации программы фонетической реализации слова.

Ключевые слова: метатезис, речевой онтогенез, фонетическая программа

Метатезис является довольно распространенным явлением в детской речи. Причины его появления и закономерности, в соответствии с которыми происходит перестановка звуков в составе слова, могут быть истолкованы по-разному. Сопоставление данных о метатезисе у детей с речевым дизонтогенезом и моделирование явления в развитии дает возможность предложить еще одно толкование этого феномена.

Отмечено, что при одном из вариантов речевого дизонтогенеза начальный лексикон ребенка представлен односложными структурами, соответствующими первому, последнему или ударному слогу соответствующего слова [Белова-Давид 1969: 32]. При нормальном развитии речи также выявляется сокращение слов начального лексикона, при этом именно ударный слог воспроизводится ребенком [Гвоздев 2007:123; Цейтлин 2000: 80]. Рассмотрим несколько примеров из начального лексикона детей с речевым дизонтогенезом. Так, Радомир К. в возрасте 3.4 использовал именованья *мис'* и *ма*, по прошествии полугода преобразованные в *мис'ка* (=мишка) и *матис'* (=мячик) соответственно. У Максима Е. в 3 года ровно зафиксированы звукокомплексы *кот'*, *миф'* и *зят'*, которые в возрасте 3.5 Максим произносил уже как *котик*, *мифка* (=мишка) и *зяттик* (=зайчик). Таким образом, если первый слог в то же время является и ударным, дети с трудностями развертывания языковых

последовательностей со временем «достраивают» слово, добавляя последующие слоги к первому, уже освоенному. Отметим, что рассматриваемые слова состоят из двух слогов и именно первый из них является ударным. Сложнее обстоит дело в том случае, если ударный слог не является первым и слово состоит более чем из двух слогов. В этом случае структура слова может быть редуцирована двумя способами: ребенок может воспроизводить только первый безударный слог или, наоборот, только ударный, «извлекаемый» из середины слова. Так, Максим Е. в 3 года использовал сочетания *ма* и *ба* для обозначения машины и собаки соответственно. В 3.5 зафиксирована фраза **мафына едет*, но изображения собаки и волка обозначены как **бабака* (заметим, что эта инновация характерна для многих русскоговорящих детей). Следовательно, «достраивание» слова в процессе развития языковой системы происходит успешно, если ранее воспроизводившийся элемент является начальным, т.е. привычное, усвоенное обозначение нужно лишь дополнить. Если же ранее использовавшаяся структура должна как элемент оказаться в середине вновь осваиваемой, более сложной, структуры, ребенок может не справиться с этой задачей. В этом случае, вероятно, сперва стереотипно, «по привычке», воспроизводится усвоенное обозначение, а затем «достраивается» вновь осваиваемая структура слова: *ба-бака*. Таким образом, фонетический состав ударного слога может оказать влияние на изменение звукового облика слова при воспроизведении его ребенком.

«Перцептивная выпуклость» ударного слога, вероятно, является значимым фактором и для возникновения метатезиса на более поздних этапах речевого развития. Дети с речевым дизонтогенезом довольно радикально изменяют фонетическую структуру слова. Так, Соня К. в возрасте 5.5 и позднее неоднократно произносила **камо* (=морковь/морковка), Ваня Э. в возрасте 6.9 произнес **па-тор* (=топор). В обоих случаях согласные, неправоммерно вынесенные вперед при метатезисе, должны воспроизводиться в составе ударного слога: морКОВь/вка, тоПОР. Вероятно, согласный из самого «выпуклого» слога слова держится в фокусе внимания ребенка при выстраивании программы произношения и произносится первым. Это явление той же природы, что и воспроизведение исключительно ударного слога на ранних

этапах развития: вне зависимости от его позиции в узуальном слове, он воспроизводится первым, но остается единственным из воспроизведенных в силу произносительных ограничений младшего дошкольника. При этом, в отличие от детей младшего дошкольного возраста, старшие дошкольники даже при отклоняющемся развитии речи пытаются полностью воспроизвести фонетическую структуру слова, «достраивая» ее так, чтобы она включала все необходимые звуки. В результате измененным оказывается только порядок согласных, как у Вани Э., или, в случае более тяжелого недоразвития произношения, наряду с метатезисом сокращается звуковой или даже слоговой состав слова, как у Сони К.

Рассмотрим также встречающиеся и у нормально развивающихся детей случаи метатезиса, выявленные в речи детей с речевым дизонтогенезом: *маталок (=молоток) (Лера Б. 5.10, Оля К., 5.11); *скараровдка (=сковородка) (Артем Е. 5.7). В приведенных примерах также обнаруживается, что согласный из ударного слога произносится раньше, чем согласный из слога предударного, редуцированного: молоТОк, сковоРОдка. Для выявления механизма приведенных случаев метатезиса также целесообразно обратиться к явлениям, наблюдаемым на ранних этапах речевого онтогенеза. Сокращение слоговой структуры более чем двусложного слова до двух слогов, включая первый и ударный, отмечено исследователями как характерное для ранних этапов развития речи: *мака́ (=молока́) [Гвоздев 2007: 162]. Соответственно, в многосложных словах с ударным слогом, значительно отстоящим от начала слова, сохраняется первый слог, также достаточно «перцептивно выпуклый», и, как отмечалось выше, в ряде случаев единственный воспроизводимый слог из слоговой структуры в словах начального лексикона. Далее воспроизводится находящийся в фокусе внимания ребенка согласный из ударного слога, и этот процесс подобен сокращению слоговой структуры слова на ранних этапах онтогенеза. Но способность в старшем дошкольном возрасте контролировать соответствие норме фонетического облика произносимого слова и достаточные произносительные возможности старших дошкольников позволяют им воспроизвести при этом акцентную структуру слова без изменений и озвучить все входящие в со-

став слова звуки, но в измененном порядке. Таким образом, появлению метатезиса способствует сформированная на ранних этапах онтогенеза склонность ориентироваться при воспроизведении слова на ударный и, в некоторых случаях, начальный слог слова. У детей с речевым дизонтогенезом описанная тенденция сохраняется в силу недоразвития произносительных навыков в продолжение более длительного периода развития, чем у нормально развивающихся детей. Поэтому данный стереотип оказывает влияние на программирование процесса произношения в более поздние периоды развития, когда дети оказываются способными воспроизвести более развернутую слоговую структуру.

Также затруднительным для детей и с нормальным [Гвоздев 2007: 124; Цейтлин 2000: 78], и, особенно, с отклоняющимся речевым развитием [Титова 2001] является воспроизведение сочетаний согласных – кластеров. Как правило, на ранних этапах развития речи дети сокращают группы согласных. Соответственно, слово «птичка» воспроизводится как **тичка*, «снег» как **нек*. Позднее ребенок пытается воспроизвести фонетическую структуру слова полностью. В этом случае также возможно влияние привычного произнесения. В результате дети произносят: **типча* (=птица) (Влад С., 5.2), **неск* (=снег) (Соня К., 5.5). В обоих приведенных примерах обнаруживается метатезис звуков в словах. Учитывая склонность детей к упрощению кластеров на ранних этапах речевого развития и возможность стереотипного воспроизведения привычного фонетического облика слова с последующим «дистраиванием» его с помощью вновь осваиваемых элементов, можно объяснить явление метатезиса в приведенных словах следующим образом. Дети воспроизвели привычный первый слог, после чего был озвучен необходимый первый согласный кластера: *ти-п-ца*, *не-с-к*.

Таким образом, все элементы фонетического состава слова присутствуют, а их последовательность изменена в соответствии с закрепившимся стереотипом произношения ударного слога с сокращением кластера.

Аналогичным образом, вероятно, объясняется возникновение метатезиса при непосредственном повторении слова со сложным кластером. Ваня Э. в возрасте 6.9 сначала произнес слово **траитель* (=строитель), а чуть позже повторил за взрослым

слово «шприц» как **пришц*. В обоих словах начальный согласный кластера так же, как в вышеприведенных примерах, сначала пропущен, что упрощает произношение, но во втором случае все же воспроизведен после гласного.

Механизмы, позволяющие ребенку включать в свой начальный лексикон слова сложной звукослоговой структуры, обеспечивают распознаваемость слова при неполном воспроизведении этой структуры. Именно поэтому ребенок воспроизводит на ранних этапах развития наиболее «перцептивно выпуклые», значимые для идентификации фрагменты фонетической структуры: ударный слог и/или, в некоторых случаях, первый слог. В сочетании с ситуационным и языковым контекстом такого означающего может быть достаточно для передачи значения. Произносительные возможности нормально развивающегося ребенка быстро совершенствуются, он становится способным полностью воспроизвести фонетический облик слова. Дети с отклоняющимся речевым развитием в силу недоразвития произносительных навыков дольше нормально развивающихся сверстников используют означающие сокращенной фонетической структуры. При этом и у тех, и у других формирование представлений о звукослоговой структуре слова может опережать формирование произносительных навыков. Вероятно, на определенных этапах речевого развития тенденция к упрощению фонетического состава слова, присутствовавшая на ранних этапах онтогенеза, начинает конкурировать с формирующимся контролем за точностью его воспроизведения. Упроченные, особенно у детей с речевым дизонтогенезом, механизмы воспроизведения только ударного слога и сокращения кластера вступают в противоречие со сформированным точным образом фонетического состава слова. В большей степени это касается произношения более чем двусложных слов и слов, включающих кластеры. В процессе программирования их произношения наиболее упроченная в процессе развития стратегия – воспроизведение в первую очередь ударного слога или сочетания из первого и ударного слога – не всегда оказывается адекватной. Тем не менее, при необходимости распределять внимание между точностью произношения и, например, развертыванием синтаксической структуры высказывания вполне возможна актуализация упроченных стра-

тегий фонетического оформления слова. Однако сопоставление произнесенного с эталоном ведет к необходимости коррекции. В обратном направлении коррекция невозможна, поскольку ударный слог уже произнесен или кластер упрощен. Дети могут договаривать и только те элементы слова, которые закономерно следуют за неуместно актуализированным, как в примерах *бабака и *траитель.

Но возможна и иная стратегия коррекции: пропущенные единицы фонетического состава слова могут быть произнесены ребенком после уже неуместно актуализированного ударного слога или упрощенного кластера. Приведенные выше примеры демонстрируют возможность именно такой последовательности произношения единиц фонетического состава слова. В этом случае как раз и возникает метатезис: согласные следуют не в нормативном порядке, вправо перемещаются согласный из редуцированного в норме слога или первый согласный кластера.

Таким образом, возникновение метатезиса, вероятно, может быть обосновано неуместной актуализацией произносительных стратегий, освоенных на ранних этапах онтогенеза. Такое объяснение данного явления предполагает рассмотрение порождения высказывания как многоуровневого процесса, подвергающегося контролю и коррекции в каждый из моментов своего осуществления.

ЛИТЕРАТУРА

- Белова-Давид Р.А.* К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М., 1969.
- Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.
- Титова Т.А.* Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией. – СПб., 2001.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

©Сизова О.Б., 2013

М.Л. КУСОВА

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

СЛОВО И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье описывается процесс рефлексии ребенка дошкольного возраста в сфере усвоения значения слова. Автор определяет, в каких ситуациях ребенок обращается к толкованию значения слова, доказывает, что ребенок дошкольного возраста владеет разными способами определения значения слова, выявляет факторы, обуславливающие выбор способа определения значения слова.

Ключевые слова: детская речь, слово, ребенок дошкольного возраста, семантизация в детской речи, способы определения значения слова.

Детская речь привлекает внимание исследователей в самых различных аспектах: слово- и формообразование в детской речи (С.Н. Цейтлин), языковая игра в детской речи (Т.А. Гридина), особенности номинаций в детской речи (М.Л. Кусова), развитие лексикона ребенка (С.В. Плотникова), освоение детьми семантических категорий (Г.Р. Доброва, Е.А. Офицерова, М.А. Яценко и др.), внутренняя системность детской речи (С.Н. Цейтлин). Определены особенности усвоения ребенком значения слова, описаны методы и приемы развития его лексикона. Лексикон ребенка представлен как динамический процесс, в котором фиксируются определенные позиции на разных возрастных этапах, обусловленные влиянием системы языка, речевой среды, дихотомией «система – норма» (об этом подробнее [Цейтлин 2009]).

При этом аксиоматическими являются положения, что «исследование речевого развития ребенка невозможно без анализа его предметно-практической деятельности, которая обслуживается языком; речевое развитие ребенка неразрывно связано с его когнитивным развитием...» [Цейтлин (а) 2000: 9]. С учетом данных положений представляется интересным рассмотреть рефлекссию самого ребенка в процессе освоения слова и его семантики, определить, насколько ребенок обращен к данному процессу и контролирует его.

Слово как единица речи осознается ребенком на третьем году жизни благодаря общению со взрослым. В этом возрасте достаточно частотны вопросы ребенка: *«Какое слово ты сказала?»*. Можно заметить, что именно на третьем году жизни ребенок начинает обращать внимание на инструмент общения – язык, во взаимодействии с взрослым пытается выделять единицы языка и речи. Полагаем, что выделению слова из потока речи в данном возрасте во многом способствует деятельность взрослых, направленная на усвоение детьми этикетных формул, «вежливых слов», поскольку освоение этикетных формул сопровождается типичными репликами взрослых в типовых этикетных ситуациях: *«Какое слово нужно сказать? Какое слово ты забыл сказать»* и т.п. Обращая внимание детей на этикетные, плохие, ласковые, хорошие и т.п. слова, взрослые также способствуют появлению у ребенка понимания, что он использует данную единицу – слово. При этом ребенок может освоить только звуковую форму слова, не понимая его значение. Сегодня такая особенность речевого развития ребенка наиболее ярко проявляется, когда дети воспроизводят рифмованные рекламные тексты, фрагменты рекламных текстов, состоящие из одного слова.

Акцентируя внимание на звуковой форме слова, ребенок уже на третьем году жизни в определенных ситуациях пытается объяснить значение слова, определить его. В соответствии с собственной предметно-практической деятельностью при определении значения слова ребенок опирается на наглядность, например: поднимает – опускает руки, проговаривая: *«Вверх – вниз»* (М.К.); обозначая свое состояние глаголом «думаю» (*Ты что делаешь? – Думаю*), принимает позу думающего и делает соответствующее выражение лица; называет детали и части предметов, показывая на эти детали и части: *кнопка, дырка*. Однако опора на наглядность не единственный способ объяснения ребенком значения слова. Объясняя значение слова, ребенок, кроме наглядности, может опираться на аналогии. Например, говорит о себе: *«Большой»*, – выполняя движение, с помощью которого обычно демонстрируют мускулатуру, и добавляет: *«Алеша»*, – вспоминая богатыря Алешу Поповича, представляя его как эталон в определении качества «сильный» (М.К.).

Установить причины, по которым ребенок обращается к толкованию значений некоторых слов, достаточно сложно. Возможно, первый из приведенных нами примеров связан с повторением упражнения, которое дети выполняют на физкультурных занятиях, второй – с подражанием взрослому. Но заметим, что другие слова, используемые на физкультурных занятиях (*вперед – назад, высоко – низко*) ребенок не комментирует. Пример с определением прилагательного «большой» позволяет предположить, что к определению значения слова ребенок обращается, когда стремится к правильному, однозначному пониманию его высказывания взрослым, возможно, осознавая, что прилагательное «большой» обозначает иной признак, не тот, о котором хотел бы сказать ребенок (неразграничение значений прилагательных «большой – сильный» в речи ребенка наблюдается и на четвертом году жизни). Можно также сказать, что, рефлексировав процесс освоения слова, ребенок опирается на те приемы, которые использует взрослый, развивая лексикон малыша, причем ребенок обращается и к демонстрируемым приемам, и к тем приемам, которые взрослый использует «на ходу», «по ходу» общения с ребенком. Безусловно, причины обращения ребенка к толкованию слова однозначно определить сложно. Но очевидно, что уже в речи ребенка третьего года жизни наблюдается процесс семантизации слова, установления связи между звучанием и формой.

Обращение к наглядности при объяснении значения слова ребенок использует и на четвертом году жизни: например, проговаривает: «*Праздник веселый*» – и изображает веселье мимикой. Однако все чаще ребенок пытается определить значение слова, делая это прямо или косвенно. Обычно определение значения слова у ребенка четвертого года жизни наблюдается при появлении словообразовательных инноваций: «*Это поднимальник. Он поднимает*» (М.К.). Словом «поднимальник» ребенок пытается заменить слово «домкрат», прозвучавшее в речи взрослого, отвергая последнее из-за отсутствия в нем мотивированности. С.Н. Цейтлин подобные явления описывает таким образом: «Производные слова, которые могут интерпретироваться с помощью продемонстрированного механизма аналогий, без труда прочитываются детьми» [Цейтлин (б) 2000: 193].

Отмеченная тенденция, связанная с комментированием собственных инноваций, наблюдается и на пятом году жизни. Ребенок легко реагирует на просьбу определить значение того или иного слова, очевидно, понимая, что в речи взрослого такого слова нет. Часто такое явление наблюдается, когда инновации ребенок создает сам в процессе языковой игры: – *Видишь, все на маляку похоже. – А что такое «маляка»? – Это вещи, которые собранные и путанные. Ты все неправильно собрала, ты все на-малякала* (М.К.).

В этом возрасте ребенок обращает внимание взрослого на само действие – объяснение значения слова: *Где тушат машины, знаешь, как называется? Тушилка машин*. Анализируя ситуации объяснения ребенком значений собственных инноваций, отметим, что при этом ребенок использует именно толкование значения слова, пытается создать дефиницию, несмотря на то, что есть возможность обращения к наглядности, к ситуации: ребенок определяет значение слова «маляка», хотя неправильно сложенный конструктор находится в поле зрения и на него можно просто показать, сказав, что это – *маляка*. Проявляя речевую активность, «... ребенок сознательно идет «в обход» нормы, производя своего рода лингвистический эксперимент с целью пошутить, поиграть с языковой формой и значением (понимая, что созданные им слова или значения не существуют в языке взрослых)» [Гридина 2006: 54]. Семантизация значения может быть связана с детскими инновациями, с лексическими единицами, принадлежащими системе языка и осваиваемыми ребенком, а также с формами слов, нечастотными в разговорной речи: *Я веду горящие машины. Ну, которые горят* (М.К.). Иногда процесс семантизации выглядит как упражнение ребенка в определении значения слова: – *Походит на машину, где вещи моют* (ребенок). – *Это что такое? (взрослый) – Стиральная машина* (ребенок).

Отмечается, что на пятом году жизни ребенок стремится к точному называнию явлений и действий, «критикует» взрослых за не совсем правильное, с его точки зрения, употребление слова. Ср. следующий пример: – *Как хорошо после бани!* (мама после душа). – *Какие бани?* (Леня) – *Ну, после душа* (мама). – *Да, баня у нас на даче. Ты немножко спутала* (Леня) [Гридина 2006:

53]. Поэтому возрастает внимание ребенка к словоупотреблению в речи взрослого: *Это не буфет. Это едная. Повтори: едная* (М.К.).

Ребенок пытается услышать толкование значений практически всех непонятных для него слов. В случае непонимания значения слова ребенок обозначает этот процесс, используя преимущественно фразу: «Не понял». Например: взрослый говорит о поднимающемся в гору лыжнике: – Пока он до леса дойдет, с него семь потов скатится. – Я не понял. Что такое «семь потов сойдет»? (М.К.). Выражение «Я не понял» ребенок последовательно использует, когда встречается с новым словом, рефлексируя таким образом семантизацию значения слова в собственном языковом сознании. Заметим, что ребенок спрашивает у взрослого не только о явлении, действии (Что такое?), но и о слове и его значении. Например, при прочтении фразы: «Коза ушла в бор», – появляется вопрос: «А что такое бор? Я не понял» (М.К.).

Подобно взрослому ребенок начинает обращаться к дефинициям, когда не владеет словом, когда сама лексическая единица отсутствует в его лексиконе, заменяя лексическую единицу толкованием. Например, ребенок присутствовал при разговоре взрослых, где речь шла о хлеве для скота. Спрашивает: – Что это? – Место, где коровка живет (взрослый). Через некоторое время ребенок спрашивает: «А дедушка будет клетку делать, где коровка будет жить?» (М.К.), т.е хлев – клетка, где живет корова. Аналогичный пример: смотрел мультфильм про саранчу, но название насекомого, очевидно, не запомнил. Через несколько часов спрашивает: «Помнишь, такое длинное, блестящее, ну, животное... Как зовут?», и еще неоднократно спрашивал: «Длинное, живое, из мультика» (М.К.), – пока не запомнил слово «саранча». Отметим, что такое внимание к семантике слова отличает детей среднего дошкольного возраста от детей младшего дошкольного возраста: в речи младших дошкольников многие слова асемантизированы, ребенок среднего дошкольного возраста стремится к семантизации большинства лексических единиц, реализуемых в процессе коммуникации. При этом в его речевой деятельности прежде всего отражаются способы семантизации значения слова, используемые взрослым: опора на на-

глядность при определении значения слова, опора на словообразовательные связи слов, использование развернутого толкования.

Интересно, что ребенок опирается на дефиницию при эвфемизации собственной речи, в полном соответствии с правилами использования эвфемизмов приводит дефиницию для прикрытого обозначения какого-либо явления. Например, обращается с просьбой к взрослому, планирующему поход в магазин: «Купи мне кругленькое, сладенькое, с игрушкой...» (М.К.). Безусловно, такое определение можно объяснить влиянием рекламы, но эвфемизм ребенок использует осознанно.

Ранее мы отмечали, что обращение к произведениям фольклора помогает ребенку определить значение слова. В среднем дошкольном возрасте ребенок устанавливает в произведении различные связи и отношения, поэтому контекст, парадигматические связи лексических единиц в тексте могут затруднять понимание значения слова. Например, в процессе чтения произведения Р. Кудашевой «Беда Петушка»: За ним следила зорко, Пугала Петушка... – возник вопрос: *Что такое зорко?* (М.К.). И долго ребенок не мог принять толкование значения наречия, решив почему-то, что данное слово является названием птицы. Обратим внимание: опора на контекст появляется, когда ребенок пытается определить значение признаков слов: прилагательных и наречий, – единиц, традиционно сложных для лексикографического представления.

В старшем дошкольном возрасте язык становится для ребенка объектом познания, и познавательный интерес к языку реализуется не только на уровне фонетического или морфемного состава слов, но и на уровне детского словоупотребления (подробнее об этом см. [Кусова 2007]). В частности, для ребенка становятся актуальными парадигматические связи слов, поэтому в старшем дошкольном возрасте последовательно прослеживается влияние парадигматики в определении значения слова. При обращении к синонимам ребенок демонстрирует установку на разграничение их семантики даже при наличии абсолютных синонимов. Например, гиппопотам больше, чем бегемот [Харченко 2005]. При этом комментарий ребенка основывается на словообразовательном потенциале синонимов: *нельзя сказать гип-*

попотаёмнок, а бегемотик можно. В.К. Харченко фиксирует множество примеров, связанных с разграничением значений синонимов: *Почему у нас цари, а в Индии – короли? У Горбачева на голове карта или атлас? Какая разница: красный или бордовый?* [там же]. Подобные примеры, с одной стороны, свидетельствуют, что процесс семантизации лексемы в языковом сознании дошкольника продолжается, но с другой стороны, показывают, что в этом процессе ребенок пытается опираться не только на опыт речевого коллектива, но и на собственный речевой опыт. В данном случае уместно вспомнить замечание А.А. Леонтьева о том, что при опознании слова используются семантико-грамматические и семантические признаки слова [Леонтьев 1999: 131], заключив, что именно на семантические связи продолжает опираться ребенок при определении значения слов.

Таким образом, можно констатировать, что вербально-семантический уровень языковой личности отличается не только пониманием смысла слов и их соединений [Караулов 2010: 51], но и стремлением объяснить этот смысл, опираясь на способы определения значения слова, извлеченные из процесса речевого взаимодействия с взрослым.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2010.

Кусова М.Л. Семантика слова: анализ лексикона ребенка в когнитивно-прагматическом аспекте //Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста : материалы У Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 5 апреля 2007 г.– Челябинск, 2007.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.

Харченко В.К. Словарь современного детского языка: ок. 10000 слов: свыше 15000 высказываний. – М., 2005.

Цейтлин С.Н. (а) Введение //Речь ребенка: ранние этапы. – СПб.: Изд-во ЗАО «Издательский цех «Балтика», 2000.

Цейтлин С.Н.(б) Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М., 2000.

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

©Кусова М.Л., 2013

Е.Н. БЕКАСОВА

(Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия)

АНАЛОГИЧЕСКИЕ РЕАКЦИИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности процессов аналогии в детской речи, являющихся результатом воздействия речи взрослых, и определяются основные закономерности формирования неузуальных форм и инноваций.

Ключевые слова: речевая деятельность, диалог, детская речь, процессы аналогии.

Детская речь как особый этап онтогенетического развития речи во многом зависит от речи взрослых. Однако уже А.А. Потенция исключал из детской речи образования типа «*вава* и *цаца*», которые входят в состав наших словарей и суть не более как результаты старания взрослых примениться к детскому выговору и пониманию» [Потенция 1958: 22]. Утверждение А.А. Потенции о возможности через детскую речь «практически воротиться к первым ступеням развития мысли» [там же] уточняется И.А. Бодуэном де Куртенэ, который считает, что «аналогические заключения в этом направлении должны делаться с большой осторожностью», и указывает на главную причину – «ребёнок находит вокруг себя людей говорящих и готовый язык» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 64].

Особенно значимо «давление» речи взрослых в ответных репликах ребёнка, отталкивающегося от готового структурного образца и выстраивающего на его основе собственные единицы. В этих случаях чаще всего наблюдаются процессы аналогического выравнивания в глаголе, которые, как правило, происходят не под влиянием парадигмы личных форм, что характерно для диалектов и просторечия, а в результате воздействия глагольных форм, наиболее распространённых в речи взрослых, например:

- Надо *бежать*. – Уже *бежу*;
- Мы *дадим* тебе завтра. – Правда, *дадишь*?
- Детей *оставляют* в садике. – А меня не *оставлят*.

- Будем *лепить*? – Я уже *лепяю*.
- Я *спущусь* по лестнице, а ты за мной. – А я уже *спущаюсь*.
- Я *сплю*. – Да, все люди *сплят*, и дяди, и тёти, и лялечки, одни волки не *сплят*.
- *Побежала* в дом – Уже *бежу, бежу...*
- Надо *писать* ручкой. – Ручка, *писай!*
- Надо *писать*. – А я здесь *писаю*.
- Не надо *волноваться*. – А я не *волноваюсь*.
- Тётя *поёт*. – Всё, *попоила*.
- Скажи, чтобы не *орали*. – Не *орайте*, пожалуйста.
- *Можешь* подойти? – *Можу*.
- *Ложись!* – Я без родителей не *ляжу*.

Глагол в репликах взрослых формирует «ответную» неузualmente форму, провоцируя или наличие чередования (*бежу*), или его отсутствие (*писаю*), что определяется, как правило, расхождением форм в диалоге, которые занимают разные позиции в глагольной парадигме и соответственно представляют разные модели и звенья морфонологической альтернативы. Обращает внимание образование презенса от основы инфинитива с окончанием -у типа «Будешь *рисовать*? – Я *рисоваю*»; «Не надо *плакать*. – А я не *плакаю*».

При этом подобная форма для ребёнка более приемлема, чем «правильный» презенс, но без альтернативы, о чём свидетельствует реальная рефлексия при отборе возможных форм:

- Не *пасись* в телевизоре! – А я и не *пасюсь*, не *пасаюсь*.
- Не надо *бежать*! – Я *беду ...бежу... бежаю* быстро.

Во многом такой диалог, особенно его императивный уклон в общении с детьми, обуславливает целый ряд детских инноваций. Частотные императивные структуры определяют наличие форм с полным совпадением основы и соответственно утратой обязательного по литературной норме чередования согласных в формах 1 лица настоящего (простого будущего) времени, например:

- Не *сиди!* – Я не *сидю*.
- *Следи* за движением! – Я *следю*.
- Не *скользи!* – А я и не *скользюсь!*
- *Возвратись* на место! – Я *возвратюсь* на место.
- *Почисти* зубы! – Я *почистю* и ляжу.

Однако возможно и своеобразное «отталкивание» от формы императива с отверждением согласной в личной форме, то есть с реализацией чередования [д'–д], ср.:

– *Дуди* в дудочку! – *Подуду*, ду-ду.

– Не *ходи* туда! – А я не *ходу*.

– *Посиди* здесь. – Я *посиду*.

Синтагматическая обусловленность «ответных» форм подтверждается специфическими структурами с сохранением корневого морфа, без ожидаемых в соответствии с нормативными вариантами чередованиями, например:

– Не *жги* свет! – Да, свет надо прекращать *жгать*.

– *Нажми* на кнопку. – А как *жмать*? Я уже *нажмала*.

– Не *мни*! – Я совсем *сомняла*.

– *Догоняй*! – Я тебя *догонила*.

Совпадение глагольных основ предоставляет возможность образования других, не столь распространённых в детской речи ответных глагольных форм типа инфинитива и императива:

– Не *горюй*! – Не буду *горють*!

– Пожалуйста, *помолчи*! – Да, уж сиди и *помалчивай*!

Такое специфическое представление глагольных форм, прежде всего в их морфонологическом оформлении, отличном от литературной нормы, не может служить свидетельством онтологии языка, так как полностью зависит от распространённых форм речи взрослых, которые своеобразно преломляются в детской речи в результате действия аналогического выравнивания [Бекасова 1991; 1999]. Показательны в этом плане формальные переносы возможной морфонологически дефектной модели на другие глаголы, например:

– *Положи* на место! – А я *клажу* на место.

– *Работай*! – Не работай, а *спай*!

– Ты трубку *брал*? – Нет, телефон *звонял*, *звонял*, а потом перестал *звонять*.

– Ты *встала*? – Нет, я *ходила* и потом *поедала* (поехала)

– Ты *нашла* уже? – Нет, я же *хажла* уже.

Как показывают примеры, аналогическому выравниванию как ответной реакции в детской речи подвергаются в основном глагольные формы, различающиеся разными звеньями морфонологических альтернатив и принадлежностью к парадигмам

разных классов, которые в диалоге оказываются в непосредственной близости. Большинство из этих альтернатив, как установил ещё И.А. Бодуэн де Куртенэ, «либо действуют в наблюдаемом, исследуемом состоянии языка», либо являются палеофонетическими, но в любом случае «все альтернативы либо существуют в силу повторения и подражания, а следовательно также путём передачи из поколения в поколение, либо они возникают у индивида независимо от этого фактора» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 280–281]. Вследствие этого все указанные И.А. Бодуэном де Куртенэ механизмы альтернатив достаточно чётко представлены в детской речи.

С другой стороны, аналогические реакции срабатывают и в приобретении существительными неузвальных окончаний, например:

– Будем угощать *конфетами*... – И *чаями* и *кофеями*...

– Сними *штаны*... – А ты сними *рукавы*, а то они толстые...

Достаточно широко аналогическому выравниванию в речи детей 2–4 лет подвергаются парадигмы склонения различного типа местоимений, ср.: – На *какую?* – На *тую, эту, нашу*... *Какие?* – *Наши, эти* ...

Такое усвоение «по традиции передающихся особенностей, унаследованных или приобретённых от предшествующих и современных поколений» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 143], распространяется не только на морфонологические и грамматические процессы. Достаточно чётко аналогические процессы проявляются в устойчивых сочетаниях, которые позволяют по определенной модели, или антонимическому отталкиванию от неё, выстраивать соответствующие конструкции, например:

– Какие красивые розы, даже *глаз не оторвёшь*... – И глаз не оторвёшь, и *нос не оторвёшь, и уши*...

(Подслушивает чужой разговор) – *Стиснула зубы* и пошла. – А я *растиснула зубы* и пошла...

(Подслушивает чужой разговор) – У меня *руки опускаются*... – А у меня *руки поднимаются*...

– *Не поваляешь – не поешь!* – Да, *не поваляешь – не оденешь!* *Не разольёшь – не попьёшь!* *Не разбросаеть – не соберёшь.* *Не соберёшь – не разбросаеть.*

Аналогия может захватывать и лексические особенности, формируя детские инновации по соответствующим моделям речи взрослых, например:

– Тебе *кипяточку*? – Это тебе *кипяточку*, а мне *горячочку*.

– Надо мне к *зубному*... – А Мишке надо к *зубному*, у него губа болит...

– Кот *таскает* бумажки. – Да, таскает, *таскливый* кот.

Используя готовый структурный образец «взрослой речи», ребёнок закрывает «лакунарность» (Т.А. Гридина) или «дырчатость» (И.Г. Милославский) языка. При этом своеобразное детское «несогласие» становится появлением ряда «коррелятивных по способу образования антонимических номинаций» по принципу «Это не X, а Y» [Гридина 2000: 186, 191], например:

– Садись *посередине*. – Нет, я сяду *попередине*.

– Какая ты *медлительная*! – Нет, я буду *быстрительная*.

– Это *посадочная* полоса. – Нет, это *разгоночная* полоса.

Позиция ребёнка в этом случае может быть выражена не только отрицательным характером конструкции – «нет», но и скрытым несогласием:

– Пойдём в «*Чистый* дом»? – Да, в *чистый* *грязный* дом.

Несмотря на то, что в этих случаях языковая рефлексия является следствием аналогических процессов, маленький ребёнок готов отстаивать своё видение языка всеми ему доступными лингвистическими способами:

– Это сахарница, а это солонка. – Неправильно, это не солонка, а *сольница*, как *сахарница*. Там белое лежит, порошок, сладкий и горький. Они лежат в коробочках для соли и сахара. Потому что *сольница* и *сахарница*. Нельзя же говорить *сахаронка*. И *сольница* неправильно (3,2 л.).

Судя по исследованиям Т.А. Гридиной, данные инновации следует отнести к детским универсалиям, когда «соединение неких знаний о предметах постигаемой действительности и типовых номинаций для них даёт возможность ребёнку тиражировать модель (применительно к собственным ситуативным потребностям) – *кофейница*, *варенница*, *лимонница*, *кальмарница* [Гридина 2012: 11]. В нашем случае девочка, сближая предметы, доказывает необходимость использования единой, причём продуктивной модели.

Таким образом, в этих случаях мы имеем дело не с типичным для ребёнка созданием своего собственного детского языка и «обособленностью» детской речи от взрослых» [Гридина 2000: 188], а сознательной установкой на «правильность» своих языковых притязаний и характерным для человека стремлением поправить и исправить чужую речь, с чем ребёнок сталкивается постоянно. Ребёнок играет «взрослую», очень приятную для него роль, становясь законодателем в области языка. Отсюда назидательные рассуждения типа:

– Молнии, значит, бывают *розеточные* и *громычные*. *Громычные*, как *уличные*.

Розеточные молнии вылетают из *розеток*. А *громычные* живут на улице (3,5 л.).

– Машину надо помыть. Поедем на *помойку*. – На *мойку*. – Нет, на *помойку*, её же надо *по-мыть*. Это *помойка*. – Нет, *помойка* там, где мы мусор выбрасываем. А машину надо мыть на *мойке*. – (Задумывается) Нет, то другая *помойка*, а это *помойка*, где *помоют* машину. Её же *по-моют*, понимаешь? (3,7 л.).

Таким образом, определённый дискурсивный контекст, связанный с импульсом речи взрослых и ответной реакции ребёнка, не только показывает зависимость детских новаций, но и их формирование под влиянием структурного образца на разных уровнях языковой системы. При этом давление со стороны «взрослой» нормативности обуславливает своеобразный аналогический языковой «продукт», который может оцениваться ребёнком как правильный и отстаиваться сообразно его рефлекторной деятельности, выстраиваемой в том числе и по законам взрослой языковой назидательности.

ЛИТЕРАТУРА

Бекасова Е.Н. «Стихия возникающего слова» // Проблемы лингвистического образования школьников: материалы V зон. конф. «Филологический класс»: Наука – ВУЗ – школа». Екатеринбург, 1999. С. 218–223.

Бекасова Е.Н. О процессах аналогического выравнивания в детской речи // Твори для дітей і про дітей у вітчизняній і зарубіжній літературі // 1 частина: Тезі і матеріали доповіді

міжвузівської науково-методичної конференції 11–15 травня 1991 року. – Одеса, 1991. С. 84–85.

Бодуэн де Куртенэ И.А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. – М., 1963. С. 47–77.

Гридина Т.А. Словообразовательные инновации детской речи как проявление языковой игры // Язык. Система. Личность. – Екатеринбург, 2000. С. 184–196.

Гридина Т.А. Языковая реальность как факт детского сознания // Уральский филологический вестник. (Серия «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива»). – Вып. 3(21). – Екатеринбург, 2012. С. 6–12.

Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – М., 1958.

©Бекасова Е.Н., 2013

Н.В. ГАЛИНОВА, М.Э. РУТ

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА ОСВОЕНИЕМ ЛЕКСИКИ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: В статье представлены наблюдения за формированием лексикона ребенка от 3 до 8 лет. Отражены особенности создания лексических инноваций и освоения существующих в языке лексем.

Ключевые слова: лексикон ребенка, речевые инновации, мотивированность.

Наблюдения за речевыми инновациями конкретного ребенка всегда богаты уникальным материалом. В данной публикации представлены заметки о лексических инновациях в речи девочки Ани, наблюдаемой с первых попыток говорения до 8 лет, т. е. до настоящего времени.

На начальных этапах речевого развития (в дошкольном и даже младшем школьном онтогенезе) неизвестное слово нередко осмысливается через призму звукового сходства лексем. Так, услышанное от взрослых слово *питомец* в речи Ани приобретает вид *питóнец* (5 лет) – так она говорит про свою игрушечную собачку, связывая новое слово с уже известным ей *питон*; кошку Рису породы сфинкс девочка называет *свинкс* (5 лет 5 мес.).

Обилие новых слов порождает их смешение, употребление вместо одного другого, хотя бы отчасти созвучного необходимому, например: показывает, как на занятиях по гимнастике старшие девочки садились на корточки и выпрыгивали вверх: *Девочки садятся на форточки и прыгают* (5 лет 5 мес.); – *Я не стала конфеты есть. – Почему? – Потому что у меня деффици* (диатез) (6 лет); *Я с жёлудя скарлатинку* (скорлупу) *сняла, расколола его, а там червяк* (6 лет); в театре перед спектаклем: *А контракт будет?* (6 лет 10 мес.); нарисовала пунктиром контур птицы и зовет: *Иди обводи, я тебе абажур нарисовала* (6 лет 10 мес.). В последнем случае возможна ассоциация по сходству функции (каркас абажура и контур предмета).

Замены могут быть обусловлены ложным прочтением мотивации – увидела на фотографии мальчика, играющего на трубе: *Смотри, мальчик-трубочист* (4 года 10 мес.); вывеску на магазине читает «*Твари для дома*» (вместо «Товары для дома»), очевидно, считая, что это магазин, где продают домашних животных (привыкла дома слышать слово *тварь*, относящееся к кошке).

Столкновение с новой лексемой может вызвать ее неприятие из-за прочной связи сходной лексемы с иным понятием. Так, Ане говорят, указывая на экран телевизора: *Смотри, сколько пчел. Они дают нам мед. А домик у них называется улей*. Аня, чуть не плача: *Нет, это у меня мама Уля!* Попытки объяснить недоразумение не приносят успеха, девочка плачет, приговаривая: *Не смейтесь над моей мамой Улей!* (3 года). Другой пример подобной привычки к слову: утром мама говорит Ане: *Давай буди отца* – Аня (с плачем в голосе): *Это не отец, это папа!* (2 года 9 мес.).

С другой стороны, непрочитываемый структурно звукокомплекс может обретать вид изобретенного по созвучию квазислова, оказывающего влияние на дальнейшее восприятие текста. Так, однажды утром Аня спрашивает: – *Бабушка, что такое чебургá?* – *Я не знаю. А ты, Аня, знаешь?* – *И я не знаю*. Из дальнейшего разговора выясняется, что в садике учат к 23 февраля песню про пограничников и Аня с выражением поёт: *На границе чебургá смело встретила врага* (на самом деле: *На границе, где пурга, смело встретил он врага* – незнакомое слово *пурга* повлекло за собой серьезные трансформации разучиваемых слов песни).

Наряду с усвоением лексики идет и процесс самостоятельной вербализации нового знания. Здесь возможны прежде всего описательные конструкции и словосочетания, например: была на площади в ледяном городке; рассказывает, что там увидела, и забыла, как называется лабиринт: *Ну, тот, где заблуживаются* (5 лет 5 мес.).

Многочисленны примеры создания слов по уже освоенным моделям: *Ты покупатель, а я продаватель* (3 года 5 мес.); *журналы про шивáтельство* (журналы для вязания) (3 года 10 мес.); сидит на стремянке, изображает, что ловит рыбу удочкой: *Я*

рыболóвник (3 года 11 мес.); *Бабушка, давай играть в продавáтельство* (в магазин) (4 года); *рыбник* – рыбак, *поварник* – повар (4 года); смотрит на картинку, где много цыплят, причем все маленькие, а один очень крупный: *У них что, мама цыплíха, что ли?* (4 года 10 мес.) *Мальчиков называют школьники, а девочек – шкóльнички* (5 лет); праздник, посвященный 8 Марта, был после ужина, в 16-30: *У вас вчера утренник был? – Нет, не было. У нас вчера вéчерник был в садике* (6 лет).

Новые номинации нередко носят ситуативный характер и, пожалуй, забылись бы сразу, если бы не были записаны: играя, как бы насобираала грибов: *Пей грибовый чай.* (3 года 4 мес.); *С добрым утром! Уже светло, а вы всё храпите. Храпушки* (4 года); – *Аня, смотри, на крыльце невеста стоит.* – (с возмущением) *А она курит! Какая курíная невеста!* (4 года); *Сегодня падающий день и спальный* (о дне после встречи Нового года) (4 года); *Не морозь меня. Я и так не согрелась, у меня ещё ноги морозные* (4 года 11 мес.); *Это был предупредительный дождик* (о дожде перед грозой) (5 лет); *Соня* (кошка) – *маленькая щипóтка, щиплется* (5 лет 5 мес.); *У бабушки на голове две вертушки* (бигуди) (5 лет 5 мес.); *Я даже не схолодíлась, не замёрзла.* (5 лет 5 мес.); *Оказалось, что это песочный совок* (для песка) (6 лет); *Тебе надо ягоду варénную?* (из варенья) (6 лет); *Подружка* (кошка) *когтíвая* (с когтями) (6 лет). Особенно такая ситуативность бросается в глаза, когда возникают номинативные варианты, ср.: раскрашивает в раскраске принцессу; раскрасила волосы, платье, туфли: *А кожéвного карандаша у меня нет* (чтобы раскрасить кожу лица, рук) (5 лет 5 мес.); *Много фломастеров, и даже кóжевые есть, светло-кóжевый и тёмно-кóжевый* (чтобы в раскрасках лицо раскрашивать) (5 лет 5 мес.).

Интересны факты, когда для образования новых форм по вполне традиционным моделям вдруг используются неожиданные основы: *Там тишинéе в другой комнате* (6 лет) сравнительная степень образована от существительного *тишина*; *Соня* (кошка) *мне так больну́ла, так бабахнула мне в грудь* (6 лет) – глагол образован от существительного *боль*, при этом обозначает активное действие, а не состояние.

Зафиксирована и обратная ситуация – ребенок образует по нетрадиционной модели слово вместо хорошо известного: *Дедушка нашел папину ложку. – Какую ложку? – Детственную* (вместо *детскую*) (6 лет).

Нередко в речи отражаются попытки ребенка найти нужное слово, при этом проявляется диффузность семантики знакомых ребенку лексем: *Мне так нежно было сегодня* (спать под новой махровой простыней) (4 года); – *Аня, в бассейне детей сегодня много было? – Почти много, немножко мало; мальчиков больше, чем девочек* (4 года 11 мес.); *У меня везде друзья кишат!* (6 лет); *Надо линию нарисовать наперекосяк* (наискосок) (6 лет).

Возможно смешение однокоренных слов в результате того, что при осознании их родственности еще не осознается специфика их значений: о порезанном пальце – *Ничего, проживёт* (вместо *заживет*) (3 года 10 мес.); *Что вы меня бьёте!* (вместо *перебиваете*) (5 лет); на прогулке увидела на кусте воробья, сказала, что умеет говорить на воробьином языке – и разговор действительно состоялся: Аня: *Чик-чик!* Воробей тут же в ответ: *Чик-чирик!* И так они довольно долго переговаривались. В итоге воробей раскричался и улетел. Аня: *Совсем заволновали* (вместо *взволновали*) *воробья!* (6 лет).

Есть трудности в восприятии полисемии:– *Бабушка, там моль в комнате летает. Она Мотьку* (кота) *съест, ведь у него шерсть! – Нет, она только старую шерсть ест. – А Мотька старый, она его съест!* (4 года 11 мес.).

С другой стороны, в значении слова может быть выделен лишь один компонент, остальными ребенок пренебрегает. Так, отец помог Ане выдернуть шатающийся молочный зуб. Вскоре девочка увидела в лифте рекламу про стоматологию и говорит: *Да, папа у меня стоматолог. Он с таким удовольствием зубы выдирает* (6 лет).

О недостаточной усвоенности фразеологизмов свидетельствует трансформация идиоматических выражений: *У меня сердце с душой в пятки ушли* (5 лет 5 мес.); *Я сейчас вся в нервах* (6 лет); *Бабушка смотрела всеми глазами* (6 лет); *У меня сердце юркнуло* (6 лет). Близок к этому явлению по природе следующий

пример: дали Ане драже «Тик-так»; через какое-то время Аня говорит: *Дай мне ещё часики*. (4 года 11 мес.).

Вербализуя новое знание, Аня часто прибегает к метафорам: на выходе из зоопарка: *Нет, я ещё жёлтый лопух не ела!* – оказалось, речь идет о сладкой вате (3 года 2 мес.); увидела женщину с мальчиком лет семи, одетых в красные куртки и говорит бабушке: *Смотри, за нами две божьих коровки идут!* (3 года 9 мес.); *Наташа, у тебя такая машинка ловкая* (об автомобиле) (3 года 9 мес.); *Давай барáниться* (бодаться) (4 года); *Я зевнула, и ухо проснулось* (4 года); простудилась, лечится: *У меня сегодня ржавый голос* (5 лет 5 мес.).

С раннего возраста Аня проявляет интерес к внутренней форме слова. Так, близкие часто называют ее Анютой. Однажды увидела мальчика с букетиком анютиных глазок. Смотрит на него какое-то время и говорит: *Смотри, мальчик мои глазки сорвал!* (3 года 4 мес.). Другие примеры: непонятно слово *перевариваться* (о пище). Аня создает народноэтимологическую форму *переваливаться*: *Я пообедала. Там* (показывает на живот) *у меня суп переваливается*. (4 года); после обеда: *Бабушка, у меня уже всё перевалилось, можно мне шоколадку?* (4 года). Услышала, что бабушка сказала о голубях *гады*. Подумала и говорит: *Они гады, потому что гадят* (6 лет 10 мес.).

Особого внимания заслуживает употребление имен собственных. После того, как Аня пошла в детский сад, она столкнулась с называнием взрослых по имени-отчеству. При этом отчество в Анином сознании вышло на первый план, как новый компонент в привычной системе именования.

Аня часто находилась в соседней группе детского сада, где ее мама работала нянечкой, и слышала, что дети называют маму по имени-отчеству; поэтому на вопрос *Как маму зовут?* не один раз говорила *Мама Павловна* (2 года 11 мес.; 5,5 лет).

Нянечку в группе Ани звали *Раиса Фасхутдиновна* – сочетание весьма трудное для произношения маленькими детьми. При неизбежном в таком случае сокращения именования в детской речи исчезло не отчество, а имя, поскольку именно отчество маркирует взрослого в «официальной», не домашней, обстановке. В итоге нянечку Аня стала называть *Фасхутдиновной*, одновременно осуществив еще и апеллятивизацию данного именова-

ния: *Мама работает в садике Фасхутдиновной* (6 лет). Следующим этапом стало использование формы *фасхутдиночка* в значении ‘нянечка’: *это не наша фасхутдиночка* (о нянечке из соседней группы) (6 лет); *вон фасхутдиночки из нашего садика* (6 лет).

Аню научили ее полному имени, что произвело на нее большое впечатление. Она воспринимает полное имя как единственное языковое средство своей самоидентификации. На шуточные вопросы «*Что же это за девочка?*», «*Ты мышка?*» и т. д. серьезно и с достоинством, слегка смущаясь, отвечает: *Я Дёгтева Анна Сергеевна* (2 года 5 мес.). В парке на качелях: *Ура, я летаю, я летаю, как птичка! – Ты маленькая птичка? – Нет, я большая Аня Дёгтева* (2 года 11 мес.).

Сделанные наблюдения, конечно, не носят регулярный характер и не могут дать полную картину путей усвоения ребенком лексического богатства родного языка. Однако можно сделать вывод об отсутствии возрастных различий в освоении лексики: от трех лет до шести Аня оперирует словами примерно в одинаковом ключе – меняется только сам словарный запас.

©Галинова Н.В., 2013

©Рут М.Э., 2013

Т.А. ГРИДИНА

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

ОБРАЗНОСТЬ ДЕТСКОЙ РЕЧИ В СВЕТЕ РЕПРЕЗЕНТАТИВНЫХ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальные для детей эталоны образной номинации, формируемые при участии разных модальностей восприятия и транслирующие ментальные доминанты языкового сознания ребенка. Выявляются полимодальные векторы ассоциативного мышления ребенка.

Ключевые слова: ведущие модальности восприятия, речь ребенка, предметные эталоны образной номинации

Детская речь (ДР) – уникальный источник для изучения операциональных механизмов освоения языка, позволяющих судить о характере эталонных (репрезентативных) представлений об окружающем, которые отражают особенности формирования картины мира и языкового сознания ребенка.

Особый интерес в этом плане вызывает исследование природы номинаций, отражающих разные этапы становления способности ребенка «мыслить образной аналогией» (К. Штумпф).

В раннем онтогенезе эта способность, казалось бы, проявляется в сдвинутой референции (термин Е.С. Кубряковой), или неоправданном расширении номинативной функции уже освоенных ребенком слов для обозначения объектов/явлений, названия которых ему неизвестны. В некоторых случаях, казалось бы, можно говорить об очень раннем проявлении способности ребенка к «образным» отождествлениям. Так, в речи девочки 2,5 лет (Ани Котловой) ее мамой (лингвистом) зафиксировано комплексное метафорическое употребление слов *капелька*, *дождь* и *море* применительно к ситуации «ранжирования» членов семьи по *старшинству* и обозначения всей семьи как некой «совокупности» (единого целого): *Я – капелька, Максим (старший брат) – дождик, а мама и папа – море*. Незадолго до этого Аня, увидев елочный шарик с капельным покрытием, спросила: «Что

это на шарике?». В ответ получила от мамы разъяснение, что это *капельки*. Видимо, восприятие нового слова в опоре на данный предметный эталон и порождает у ребенка дальнейшие ассоциации (капелька на шарике – нечто похожее на дождевую капельку (+ отождествление себя с капелькой по признаку *маленький*); ассоциации *капелька дождя – дождь* (часть – целое) – основа для употребления слова *дождь* как количественной (в данном случае возрастной) характеристики старшего брата; *море* – мама и папа (актуализирует значение множества, совокупности через представление о море как большом скоплении воды – соответственно в этой «водяной» метафоре на самую высокую ступень – по значимости, старшинству – выводятся родители).

Однако данные механизмы компенсируют еще малый когнитивный опыт ребенка, его неспособность к классификации и категоризации познаваемой действительности на основе существенных признаков. Овладение техникой метафорической номинации – сложный многоступенчатый процесс, получающий на разных стадиях онтогенеза и у каждого конкретного ребенка различное проявление. Общей тенденцией является переход детей от спонтанной метафоры к метафоре преднамеренной, что связано с осознанием условности устанавливаемой ассоциативной аналогии, освоением самого репертуара метафорических моделей, расширением и усложнением «опытно-эмпирической когнитивной базы» и коммуникативных потребностей ребенка [Гридина 2013].

И все же, несмотря на изначально спонтанный характер «метафоризации» в ДР, считаем возможным использовать для обозначения этого процесса термин «образная номинация», которая опирается в онтогенезе на систему так называемых предметных эталонов, сквозь призму которых ребенок воспринимает содержание вербальных знаков. Природа образной номинации в этом смысле может быть представлена как процесс выделения некоего свойства называемого предмета и его обозначение посредством известного ребенку слова, ассоциативно вызывающего представление о денотате со сходными признаками.

Для образной (метафорической) номинации в целом, и в особенности в сфере ДР, субъективность устанавливаемой аналогии очень высока. Освоение детьми семантической стороны

слова протекает как постепенное обобщение сменяющих друг друга наглядно-чувственных представлений и практических знаний ребенка об обозначаемом, закрепленном за конкретным наименованием. Соответственно основания образной номинации должны быть рассмотрены с учетом разных модальностей восприятия – визуальной, кинестетической, аудиальной, определяющих особенности формирующегося языкового сознания ребенка как отражения когнитивного субстрата (чувственной данности мира) в его речевой деятельности.

Рассмотрим ведущие модальности восприятия в свете их репрезентативности для установления образной аналогии (спонтанных и преднамеренных метафорических переносов и сравнений) в процессах познания и номинирования ребенком реалий/явлений окружающего мира¹⁰:

1. **Аудиально-кинестетическая модальность восприятия** («моделирование» образа обозначаемого на основе одновременной актуализации эмоционально-окрашенных звуковых и двигательных ощущений, составляющих «чувственную ткань» значений используемых для указания на эти признаки слов):

- сравнение танца с пением воды (как образным аналогом плавного движения, сопровождаемого приятным звуком – ср. журчание воды в реке): *Я танцую, как вода поет* (4 г.)¹¹.

2. **Визуально-кинестетическая модальность восприятия** – основа образной аналогии в опоре на значения слов, выступающих для ребенка эталонами разного вида движений, положения в пространстве, внешней формы, качества поверхности

¹⁰ Все примеры, приведенные далее, извлечены из: [Харченко 2012]. В этом источнике представлен корпус детских высказываний, зафиксированных автором в речи двух мальчиков – Левы и Жени (внуков составителя корпуса) начиная с двухлетнего возраста на протяжении 7 лет. Возраст ребенка, которому принадлежит соответствующее высказывание, в соответствии с указанием автора корпуса, вычисляется при сопоставлении даты его рождения и даты записи фрагмента его речи.

¹¹ Данный пример в нашей выборке образных высказываний является единичным.

предметов и др. комплексов ощущений – зрительных и тактильных:

- Правильно перевернул книгу): *Я их ногами поставил* (4 г.) – кинестетический эталон правильного вертикального положения, представленный в антропоморфном образе, ср. устойчивое выражение *вверх ногами* (о нарушении обычного порядка вещей);

- Мама зашнуровывает Льву ботинки: *Мама шьет!* (4 г.) – расширение значения как основа непреднамеренной метафоризации: эталонный образ – наблюдаемое, характерное движение иголки с ниткой при шитье.

- Об игрушечной сове с двигающимися зрачками: *Глаза шевелятся...*(4 г.) – расширение значения при опоре на визуально-кинестетический предметный эталон восприятия движения в отличие от статики.

- В коробке для шитья нашел маленький железный крючок: *Маленький крокодильчик!* (образно) [помета здесь и далее.– В.Х.] – 4 г. 3 м. (Предмет похож по форме на крокодила + цепляется, как пасть крокодила. Зооморфный образ используется ребенком как эталон зримого и активного движения «захвата»).

- – Трубочист опускает шарик и чистит трубу. – *Как мама чистит зубы* (4 г. 3 м.). Значение глагола в наблюдаемой и образно обозначаемой ребенком ситуации соответствует эталону буквального предметного действия *чистить зубы*. В основе «всплывающей» аналогии визуальное сходство движений трубочиста с известной, знакомой ребенку гигиенической процедурой.

- Видит в луже гнилой каштан: *Он не моется чего-то...* (4 г. 3 м.). Соотнесение ассоциатов визуально-кинестетической модальности *грязный – неумытый*. Олицетворение в опоре на актуальное для ребенка представление о неопрятности (оценочный эталон характеристики внешнего вида воспринимаемого предмета как проявление антропоморфной ментальной доминанты языкового сознания ребенка)

- Двойной кабель подведен к крыше Института предпринимательства: *Это троллейбус цепляется!* (4 г. 3 м.) Образная актуализация визуального восприятия – форма кабеля ассоциируется с двойными проводами для троллейбуса – подкрепляется

кинестетической метафорой (*цепляться за провода* – способ передвижения троллейбуса).

- Дует на одуванчик: *Полетели парашютисты* (образно)! – (4 г. 4 м.). Ощущение движения при полете – кинестетический образ, ассоциативно связанный с семантикой слова *парашют*; визуальное представление о форме разлетающегося от ветра пушинка на шаровидной головке одуванчика – основа образной аналогии.

- Мальчик катается по двору на велосипеде, сзади дребезжит и часто переворачивается привязанный игрушечный грузовичок. Лев: *Машина скачет* (смеется), *скачет, как лошадка!* (4 г. 5 м.). Образное визуально-кинестетическое восприятие обозначаемого объекта с использованием зооморфной аналогии.

- Широко шагает одной ногой по газону, другой по тротуару: *Как медведь!* (4 г. 5 м.) – зооморфная аналогия актуализирует визуально-кинестетическое представление о неуклюжей походке (как у косолапого медведя).

- О ковше экскаватора: *Это такая ложка! Он ест так!* (образно). – (4 г. 6 м.). Антропоморфная аналогия – *кови как ложка* – основана на сходстве формы сравниваемых предметов и ощущении их функциональной близости, отождествлении: зачерпывание земли ковшом экскаватора воспринимается ребенком как процесс еды.

- Ветер гонит листья: *Листья покатались. И стала длинная змея из листьев* (образ). – (4 г. 7 м.). Визуально-кинестетическая модальность восприятия порождает зооморфный образ *змеи* как эталонный для обозначения вытянутой формы и плавного – «*ползущего*» – движения.

- С ложки свесилась манная каша: *Сосулька!* (5 л.). Сосулька – эталон продолговатой «висячей» формы – образно отождествляется с визуально-кинестетическим представлением о консистенции манной каши – в виде тянущихся сгустков, которые образуются при ее зачерпывании или помешивании ложкой.

- Шутит по поводу луж: *О! Речка целая! Наш Байкал!* (5 л.). Использование прецедентного имени собственного как указания на объект, служащий эталоном величины и глубины, – в опоре на визуально-кинестетическую модальность восприятия

применительно к конкретной ситуации – большая лужа как озеро *Байкал*. Кинестетическая модальность проявляется в намеренной гиперболизации размеров обозначаемого.

- Кондиционер капает: – *Как дождь!* (5 л.). Образное отождествление свойств артефакта с природным явлением: *охлаждающее* устройство, с которого при его работе стекают капли, *подобные дождю*.

- Пришли ко мне, снимаю рубашку. Лев: *Такая толстая голова, как колобок, у меня!* (5 л.) Визуально-кинестетический эталон объема и круглой формы (ср. *колобок* – изделие из теста круглой формы и *Колобок* – сказочный персонаж), применяется ребенком к ситуации образного указания ребенком на величину собственной головы (в сравнении присутствует эмоциональное преувеличение).

- – *Это он солнце тронул, и у него цветочек такой получился – первоцвет* (образ) – (5 л.). Образность высказывания базируется на визуально-кинестетической модальности восприятия – представлении о том, что *первоцвет* распускается от прикосновения солнца, стремления дотронуться до нег (возможно, и сам цветок – это визуальный ассоциат формы солнечных лучей).

- Сметаю просыпанную манку в мусорное ведро: *Ура! Снег пошел в мусорку!* (5 л. 4 м.). Визуально-кинестетическая модальность восприятия: сходство манной крупы с крупинками мелкого падающего снега – по признаку сыпучести и цвету.

- – *Я в машинную пасть* (бросил подушки). *Она есть будет. А «есть» значит стирать!* (5 л. 4 м.). Зооморфная аналогия на основе визуально-кинестетической эквивалентности восприятия (внутренность стиральной машины – пасть, которая заглатывает белье, подобно пище).

- Два кленовых листа в руках: *Буду красноклопов стряхивать вот этими клешнями* (образно). *Красноклопный дождь...* (5 л. 5 м.). Визуально-кинестетический канал восприятия (сходство формы и осенних листьев красного цвета с клешней рака и функциональное подобие – эталон «захватывающего» движения). Та же модальность восприятия находит отражение и в номинации *красноклопный дождь* (падение дождевых капель используется

как эталонный образ для обозначения ситуации стряхивания с дерева массы мелких красных жучков).

- О звезде Сириусе: *Он немножко попульсирует – отдохнет, попульсирует – отдохнет...* (5 л. 6 м.). Визуально-кинестетическое восприятие мигающей звезды, вызывающее образную аналогию наблюдаемого явления с биением пульса).

- Это пластмассовые елки? Я (=В.Х.): Теперь уточка на елке. Лев подхватывает: *Плавает в зеленом море!* (образ). – (5 л. 7 м.). Визуально-кинестетическая («зрительно-гиперболизирующая») модальность восприятия «пространственного» образа объекта. Основа для отождествления – сходство зеленого цвета елки с цветом морской волны, что вызывает у ребенка образное представление о водном пространстве с плывущей по нему уточкой (висящая на елке игрушка).

- Показывает на 7-этажный дом среди пятиэтажек: *Вот этот дом самый высокий небоскреб. Как будто он небо скребет своей антенной* (5 л. 7 м.). Визуально-кинестетическая модальность восприятия выступает основой осмысления внутренней формы слова *небоскреб* через прагматический образ: антенна, находящаяся на крыше высотного здания и имеющая усики, воспринимается как его неотъемлемый атрибут и точка соприкосновения «олицетворенного» объекта с небом (способность достать усиками антенны до неба).

3. **Визуально-аудиально-кинестетическая модальность восприятия** – совокупность признаков обозначаемого, вызывающих образную актуализацию комплекса представлений, которые отражают (как и в предыдущих случаях) синкретизм языкового сознания ребенка:

- Электрокосилкой у детского садика стригут траву: *Эта машинка помогает пылесосить* (4 г. 1 м.). Образная номинация осуществляется в опоре на бытовой предметный эталон – уподобление работы *электрокосилки* работе *пылесоса* (на основе сходства сравниваемых предметов по форме, издаваемому звуку и субъективному ощущению сходства «функции»: стрижки травы и высасывания пыли из ковра).

4. **Визуальная модальность восприятия** – соотнесение зрительных впечатлений с имеющимся предметным эталоном

– широко используется как механизм образной номинации, в том числе и в детской речи:

- **Шутят** с прабабушкой: Лёвчик, у тебя *нос картошкой*. – *А у тебя капуста!* – (4 г. 2 м.). Образные номинации (названия овощей) в данном случае выступают как эталоны круглой формы, используемые применительно к чертам внешности человека. При этом диалог ребенка со взрослым, использовавшим устойчивое образное сравнение *нос картошкой*, принимает вид языковой игры. Ответная реплика носит шуточный характер и тиражирует считанную образную аналогию – *нос капустой* – то же, что курносый нос, при этом в качестве характеризующего признака используется визуальная «овощная» метафора.

- *Рогатая палка* (на земле). *Она как коза!* (4 г. 2 м.). В основе метафорической номинации – зооморфная аналогия – визуальный образ: форма предмета, похожая на рога у козы.

- **Образно**. У лужи, где грязь, следы от детской коляски: *Это рельсы! Здесь поезд ездит* (4 г. 2 м.). Эталонный образ параллельных прямых линий – *рельсы* – обнаруживает репрезентативность зрительной модальности в обозначении ребенком условной (воображаемой) ситуации.

- У железнодорожного полотна показывает на Г-образный столб, натягивающий провода): *Подъемный кран!* (4 г. 3 м.) Визуальная модальность как основа артефактной образной номинации: отождествление изображения буквы с предметным образом – по сходству формы). Отметим в целом склонность детей к запоминанию букв по ассоциации с предметом характерной формы (переведение символического знака в иконический).

- **Образно**: Взрослый. Машина какая красная! – *Она из ягод. Из красных ягод!* (4 г. 3 м.). Красный цвет в сознании ребенка репрезентирован личностным предметным эталоном: актуальным для него зрительным образом спелых ягод.

- Машины в ряд на узкой улице: *Все стоят за билетами. Целый поезд!* (4 г. 3 м.). Непреднамеренное олицетворение: очередь – визуальный эталон цепочечного расположения объектов (в данном случае с актуальной для ребенка ситуативной привязкой – «за билетами»). Тот же визуальный ряд порождает образ-

ную ассоциацию с *поездом* (состоящим из цепочки вагонов).

- О шпиле на елке: *Это хвост!* (4 г. 7 м.). Визуальная аналогия в опоре на зооморфный образ вытянутой остроконечной формы, закрепленный в сознании ребенка, определяет выбор соответствующей номинации.

- Показывает на пальцах, что ему будет 4 года: *Вот такие две ножницы*. Визуальный предметный эталон (форма ножниц, имеющих два скрещивающихся конца) выступает образной основой окказиональной жестовой невербалики ребенка (указания на число собственных лет в изобразительно-символическом коде). Обычно в таких ситуациях дети показывают на число лет с помощью загибаемых пальцев.

- – *Я у бабы Наташи видел лейку, но только она была не с усами* (на рисунке струи воды, как усы) – 5 л. 2 м. (*Усы* – струи воды из лейки: визуальный образный эталон изогнутой формы, актуальный для ребенка).

- – *Там у нас шапка зимняя лежит, буратиновая* (колпачком). – (5 л. 2 м.). Визуальная модальность восприятия при опоре на прецедентный предметный образ – эталон треугольной формы (фасон шапки, как у Буратино).

- Играем в болото:*Это лягушкины плоты – листья* (5 л. 7 м.). Образное отождествление номинируемого объекта (листьев) с плотом – по признаку плоской формы и по функции (ситуативно – фантазийное антропоморфное представление о возможности лягушек использовать листья как средство передвижения по воде).

- От порыва ветра с дерева летит много листьев: *Ой, туча листьев!* (5 л. 7 м.). Визуальная модальность восприятия – основа образного отождествления большого количества летящих листьев с надвигающейся тучей. Возможно соотнесение данной метафоры и с кинестетической модальностью (гиперболизацией воспринимаемого образа).

5. **Кинестетическая модальность** – восприятие обозначаемого на основе «следов» испытанных тактильно-двигательных впечатлений и переживания сиюминутных ощущений:

- Увожу от поднявшегося ветра: *Мы куда-то понеслись!*

(4 г. 2 м). Ср. выражения *нестись как ветер, унести* (что-л.) *ветром*. (Трансляция готовой метафоры в опоре на эталонные образы быстрого движения, закрепленные за семантикой глагола *нестись*). Специфику представляет то, что ребенок ставит себя в позицию пассивного (гонимого, уносимого ветром) субъекта.

- Берет привезенную с моря ракушку: *Это из пластмасы! ... Ладонями трет морской камешек: Гладенький от воды! Это мыло* (образно: как мыло)! (4 г. 3 м.). – Образная аналогия базируется на кинестетическом отождествлении обозначаемого с мылом как эталонным образом предмета с гладкой (скользящей) поверхностью.

- Маме о шарике: *Он лопнул, и вот эта тряпочка осталась, тряпочка* (образ). – (4 г. 7 м.). *Тряпочка* – номинация, окращенная кинестетической модальностью восприятия, в основе которой – предметный эталон «бесформенности», «вялости» материала в противоположность «упругости» – в данном случае образное обозначение того, что осталось от воздушного шарика.

- Надевает перчатки: *Пальцы по домам не разошлись* (образ). – (4 г. 11 м.). *Перчатка* – образный эталон замкнутого пространства как вместилища (в опоре на тактильно-двигательное восприятие предмета при надевании на руку): функциональное отождествление особых «отделений» для пальцев с собственным *домом* каждого из них основано на антропоморфной аналогии.

- *Корабль крепкий, как бетон!* (5 л.) Кинестетическая (тактильная) модальность восприятия, основанная на сопоставлении оцениваемых свойств характеризуемого предмета (корабля) с *бетоном* как эталонным образом прочности, надежности «непробиваемости» материала.

- *Робот из планеты Железочка* (5 л. 1 м.). В основе образной номинации – метонимическая ассоциация кинестетической модальности: *робот – железный* – эталонное свойство синестетического восприятия свойств обозначаемого – соответственно вымышленное место обитания роботов: планета *Железочка*.

- О пледе: колючий, как ежик (яркость перцепции). – (5 л. 2 м.). Кинестетический образный эталон колючести (при пере-

даче ощущения от соприкосновения с поверхностью шерстяной материи).

- Образно: *Скотч отлип*. Я теперь слезу с качелей (мол, скотчем приклеен был) – (5 л. 2 м.) Кинестетический эталон восприятия (отождествление свойств скотча с клеем) создает основу для образной аналогии: скотч выступает эталоном неподвижности (скованности свободы движения, в данном случае намеренно придуманного ребенком препятствия – оправдания собственного поведения – слишком долгого времяпрепровождения на качелях). Выражение *скотч отлип* маркирует ситуацию «найденного компромисса».

6. **Аудиальная модальность восприятия** «фиксирует» звуковые образы мира, которые могут выступать эталонами образной номинации в детской речи:

- Я (= взрослый. – В.Х.): Чайник – *ш-ш-ш!* – *Как паровоз!* (4 г. 4 м.) – сравнение с актуальным для ребенка предметным коррелятом звукоподражательного междометия (паровозом, который издает подобные звуки, в особенности при торможении или отправлении).

- Раскачай меня *громко* (шутит: *качели пищат*). – (5 л. 4 м.). Аудиальная модальность образного восприятия: высокий звук, издаваемый предметом, уподобляется пisku по аналогии с теми звуками, что издает человек или животное. Использование наречия *громко* в значении «сильно» – типичный случай расширения семантического объема слова и одновременно проявление синестезии ощущений (интенсивности звучания голоса и физического усилия при выполнении действия с предметом).

- Мишка в дупле: *Не слышно ему зиму...* (5 л. 4 м.) Аудиальный эталон образного обозначения состояния глубокого сна через глагол *не слышать*. Очевидна и синестезия *с видеть, наблюдать*, обуславливающая расширение референтной зоны глагола *слышать* в речи ребенка.

- – *Слышишь, как дождь шумит, как музыка. – Как магнитофон перематывают...* (5 л. 7 м.). Аудиальный эталон образного восприятия (шум дождя как музыка – реплика взрослого) переводится ребенком в более репрезентативный кинестетико-слуховой (связанный с тактильно-двигательным ощуще-

нием) образ (звук от перематывания магнитофонной ленты).

Подытоживая эскизные наблюдения над обусловленностью образности детской речи ведущими модальностями восприятия, отметим еще раз тот очевидный факт, что установление ассоциативных аналогий в опоре на предметные эталоны, актуальные для детей дошкольного возраста, имеет синкретичную (полимодальную) природу. Наибольшей репрезентативностью по участию в образной переработке получаемой информации обладает визуально-кинестетическая модальность восприятия, составляющая неотъемлемое условие успешности познавательной деятельности ребенка. Аудиальная, визуальная и кинестетическая модальности в чистом виде могут характеризовать лишь особенности детского сознания в соотношении с особенностями ведущего канала восприятия конкретного индивида. Мы не ставили цели сопоставить рассмотренные образные номинации одного ребенка в плане их модальной и ассоциативной динамики и преднамеренности (кроме отдельных наблюдений, представленных в комментариях к конкретным примерам), но данный аспект может стать предметом самостоятельного исследования, так же, как и гендерный фактор, определяющий специфику образной номинации.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности // Лингвистика креатива-1: Коллективная моногр. / под общей ред. проф. Т.А. Гридиной. – 2-е изд. – Екатеринбург, 2013.

Харченко В.К. Корпус детских высказываний. – М., 2012.

©Гридина Т.А., 2013

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛИНГВИСТИКА ВОЗДЕЙСТВИЯ

Е.И. БЕГЛОВА

(Башкирский государственный университет,
г. Стерлитамак, Башкортостан, Россия)

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация: В статье анализируются эвфемизмы лексического и фразеологического уровней языка, их функции в публицистическом и художественном текстах. Доказывается, что эвфемизмы являются актуальным средством речевого воздействия на адресата текста.

Ключевые слова: эвфемизм, лексика, фразеологическая единица, медиатекст, художественный текст, функции.

В последнее время язык текстов активно исследуется как с позиций выявления средств речевой агрессии [Рацибурская, Петрова 2006; Рацибурская 2010], так и с точки зрения эвфемизации речи, в частности медиатекста, художественного текста. Антиномичные проблемы речи, в частности, медиатекста – *речевая агрессия* и *эвфемизация*, демонстрирующая толерантность адресанта текста, непосредственно связаны с психологическим состоянием российского общества, его оценками происходящих в обществе и мире изменений [Бушев 2007] .

В данной работе мы остановимся на лексико-фразеологических средствах эвфемизации и их функциях преимущественно в медиатексте 2000-х гг.

Известно, что эвфемизмы используются как в устных, так и в печатных текстах для замены слов, признанных (согласно русскому речевому этикету) грубыми, вульгарными, непристойными, например, бранно-ругательной или матерной лексики.

То, что прямо именуется в одну эпоху, требует эвфемистических обозначений в другую. Это, в частности, ярко проявляется в художественном тексте, где эвфемизмы служат средством создания образности, эмоционального фона.

Эвфемизмы как изобразительно-выразительное средство – не новое явление речи. Так, в художественной литературе XIX-

XX вв. эвфемистические выражения (фразеологические единицы – ФЕ) использовались для создания комического, шутливого, нейтрального тона описываемого грубого или не одобряемого социумом явления. Например: «Он (Михаил Михайлович Череванин. – Е.Б.) был человек странный, оригинал, талантливый человек, добрая душа и по временам **сильно поклонялся Дионису**... <...> Он был два раза влюблен. Первый раз за три дня до свадьбы невеста изменила ему. Он сильно страдал и с горя ходил на мост, чтобы погребсти в Неве свое грешное тело, но кончил тем, что и нарисовал на свою невесту карикатуру; впрочем, с тех пор он особенно коротко **сошелся с Дионисом**» (Н.Г. Помяловский. Молотов. С. 149-150.). ФЕ-эвфемизм *поклоняться Дионису* означает «злоупотреблять алкоголем».

Как показали наши наблюдения за языком медиатекста на материале прежде всего газетного текста, эвфемистическими средствами речевого воздействия служат слова и устойчивые выражения, ФЕ. Следует заметить, что в медиатексте и разговорной речи эвфемистическую функцию часто выполняет иноязычная лексика. Например, иноязычные слова и выражения, скрывая, вуалируя пренебрежительную оценку некоторых профессий, повышают их престижность: *секьюрити* – охрана; *коллектор* – латинское, буквальный перевод «отстойник» – человек, выбивающий какие-либо долги любыми способами; *менеджер по клинингу* – уборщица; *шоп-лифтеры* – воры в магазинах, кредо которых заключается во фразе «*Мы вещи не крадём, мы их освобождаем от коллективной коррупции*» (Радио «Россия». 26.02. 2010).

ФЕ-эвфемизмы смягчают грубость действий, производимых кем-либо, например, словосочетания типа *пересадить голову* – избрать нового руководителя; *получить приставку -экс* – быть уволенным. В медиатексте ФЕ-эвфемизмы часто нейтрализуют отрицательную оценку, например: *сменить первую скрипку* – сменить руководство, отправить в отставку /Заголовок «*В Ливане сменилась "первая скрипка"*». Предтекст: *В Ливане смена политической власти: президент Ливана Мишель Сулейман доверил бизнесмену Наджибу Микати создание нового кабинета министров. / Страна раскололась на два лагеря: противники*

«Хезболлы», выдвинувшей нового премьера, обвинили ее в «конституционном перевороте» (Рос. газ. 26.01.2011. С.8.).

*Заслуженный отдых – выход на пенсию. Ср. заголовок: «Сокращают? Ну и идите **на заслуженный отдых!**» /На пенсию можно будет уйти раньше и проще, если уволят по причине кризиса. Такую возможность в законе предлагает предусмотреть губернатор Петербурга Валентина Матвиенко. Сейчас раньше срока выйти на пенсию могут женщины, начиная с 53 лет и мужчины – с 58 лет. Но для них процедура эта слишком долгая: сначала нужно встать на биржу труда, сходить как минимум на три собеседования (а работодатели обычно воротят нос от пожилых соискателей) и только потом получить право на заслуженную пенсию (КП. 20.12.2008.С.3)*

Однако иногда эвфемизмы вводят в заблуждение адресата речи, скрывая истинный смысл неприемлемого для индивида или общества явления. Такое использование эвфемистических средств свидетельствует либо о сознательном намерении адресанта скрыть суть фактов, представляя лишь их наличие, или нейтрализовать оценку, либо о низкой языковой компетентности адресанта.

В русском языке большая часть эвфемизмов отмечается во фразеологии, например: *каких много* – заурядный, обычный; *пороха не выдумает* – не отличается умом; *давать расчёт* – увольнять; *впасть в детство* – потерять рассудок в старости; *разводить сырость* – плакать, *переломный период* – кризис; *предаваться излишествам* – злоупотреблять удовольствиями; *возможен летальный исход* – может умереть на столе во время операции или другой медицинской процедуры; *массовые волнения* – общественные беспорядки и т.п. Существуют синонимические ряды эвфемизмов, которые позволяют избегать не только употребления грубой, вульгарной лексики и просторечной фразеологии, но и создавать эмоционально-оценочный фон речи, например, шуточный, иронический, комический. Приведем, к примеру, синонимический ряд ФЕ-эвфемизмов, обозначающих низовую часть тела человека: *мягкое место, ниже спины, пятая точка, нижний этаж, мадам Сижу; то, на чём сижу.*

Отметим, что ФЕ-эвфемизмы не только смягчают негативный смысл текста, но и передают различного рода коннотации,

создают новый образ, меняя негативную окраску на позитивную, например: *ночная бабочка, путана, жрицы (продажной) любви*; *«Евы из Галерной Гавани»* – женщины лёгкого поведения; последний ФЕ-эвфемизм служит именованим петербургских проституток Васильевского острова, которые дефилировали у морских причалов в ожидании богатых клиентов (Наум Синдаловский. Фольклор социальных низов Петербурга ...// Нева. 1998. №7. С. 194.). Приведем ФЕ-эвфемизм *жрицы любви* из газетного текста в жанре фельетона: *«Может быть, доверить им (проституткам) управлять государством? Поставить на ключевые посты! Пусть жрицы любви сменяют взяточников и казнокрадов. И тогда всё изменится к лучшему! Настораживает разве что уточнение, что опыты учёные проводили на крысах. Но это, видимо, из-за нехватки средств. Было бы побольше денег, проводили бы на слонах (АиФ. № 8. 2012. В. Коклюшкин. Кушать подано!).*

Эвфемизмы (слова и ФЕ), смягчая смысл, создают шутку, иронию. Таково, например, слово *макияж* – французское *maquillage* – гримирование: *«Иноземное слово «макияж» появилось в нашем обиходе не так давно. Макияж – это попытка женщины нарисовать на своем лице лицо другой женщины. И вот теперь говорят: «Она сделала макияж». А раньше говорили «накрасилась», или порезче: «намалевалась»* (Аркадий Инин). Данный контекст демонстрирует смягчение оценки действий женщины, производимых над своим лицом для его улучшения, изменения.

Ср. также афоризм *«Лицо, не обезображенное интеллектом»* (о тупом, глупом человеке), служащий примером текста-эвфемизма. Таким образом, средствами эвфемизации выступают не только лексика и фразеология, но и тексты, небольшие по объёму, глубокие по смыслу, как правило, тексты малых речевых жанров (мини-анекдоты, перифразы и пр.).

В целом, слова-эвфемизмы, ФЕ-эвфемизмы являются средствами речевого воздействия на адресата, которые либо нейтрализуют оценки освещаемых явлений, либо способствуют позитивному восприятию адресатом болезненных, нежелательных, асоциальных и пр. явлений.

Таким образом, эвфемизмы в разных типах речи выполняют разные функции: создание эмоционального фона текста (шутливого, комичного и др.) – художественная речь; затемнения истинного смысла с целью скрыть от кого-либо что-либо (публицистика, разговорная речь); смягчение смысла (разговорная, публицистическая речь); для экспрессивности речи (разговорная речь). Проблема эвфемизации текста устной и письменной форм связана как с эстетической стороной речи, так и со смысловой (вуалирование, затемнение, смягчение грубых оттенков, нейтрализация оценки и др.).

ЛИТЕРАТУРА

Бушев А. Б. Русский язык и современный социум // Октябрь. 2007. №11. С. 172- 176;

Заварзина Г.А. Эвфемизмы как проявление «политической корректности» //Русская речь. 2006. №2. С. 56.

Инин Аркадий «Женщина от А до Я». Юмористическая энциклопедия. – М., 2006. С. 290.

Павленко Т.Л. Мягко говоря... //Русская речь. № 5. 1996. С.49-54.

Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. Формы проявления агрессии в газетном тексте // РЯШ. №1. 2006.

Рацибурская Л.В. Особенности языка современных СМИ: средства речевой агрессии. – Нижний Новгород, 2010.

©Беглова Е.И., 2013

М.В. ГОЛОМИДОВА

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

НАРРАТИВ В ПЕЧАТНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

Аннотация: В статье рассматриваются возможности применения нарративной стратегии в текстах печатной рекламы. Автор анализирует использование вербальных и невербальных средств для создания повествовательной модальности в рекламном плакате, определяет вербальные ключевые слова и типовые темпоральные схемы, используемые для передачи событийной семантики.

Ключевые слова: полисемиотичный текст, темпоральность, событийность, нарратор, смысловые доминанты рекламного повествования, вербальные дешифраторы повествовательной модальности.

Широкая экспансия рекламы в российском информационном пространстве не могла не повлиять на повышение порога ее восприятия. Рекламе все сложнее становится «докричаться» до своего потребителя – зацепить, заинтересовать, побудить к действию. В стремлении преодолеть этот барьер реклама развивается по пути креатива (во всем его широком вербальном и невербальном многообразии) и в направлении интегрирования с другими инструментами маркетинговой коммуникации. Именно возможность выступать сообща на единой смысловой и образной платформе, на общей идее или концепции позволяет комплексу инструментов маркетинговой коммуникации достичь кумулятивного, синергетического эффекта. Вплетаясь в совокупный «гипертекст» комплекса маркетинговых коммуникаций, реклама изначально обретает способность «перекликаться» с другими «текстами» продвижения и формировать общую имиджевую легенду объекта рекламирования. Его атрибуты, преимущества, акцентируемые уникальные» свойства, «характер» и «душа» должны раскрываться на единой смысловой платформе, в русле единой трактовки, но через разные средства, каналы, жанры и время коммуникации. По сути, интегрирование коммуникаций в процессе продвижения обеспечивает нарративную основу взаимодействия с потребителем, поскольку преподносит

ему должным образом интерпретированную, истолкованную «историю» о рекламируемом объекте. Пролонгированное приобщение к этой «истории» есть путь от первого знакомства к узнаванию, распознаванию, расположенности и прочим откликам целевой аудитории. Таким образом, повествовательность в широком смысле – как разворачиваемый в ходе коммуникационной кампании «рассказ» о продвигаемом объекте – в целом составляет динамическую основу рекламной коммуникации.

Однако во взятых изолированно рекламных произведениях нарративный тип изложения обладает значительной степенью воздействия. Говоря о его характерных свойствах, необходимо подчеркнуть наличие определенной структуры излагаемого материала. Соответствующие тексты, обладая на уровне изображаемого мира темпоральной структурой, передают некую историю или событие, которому соответствует изменение исходной ситуации: внешней ситуации в повествуемом мире (естественные, акциональные и интеракциональные события) или внутренней ситуации того или другого персонажа (ментальные события). В целом же за счет композиции, организующей элементы события, реализуется смысловой потенциал, заложенный в истории.

Событие легко разворачивается в текстах теле-, видео-, радио-рекламы, где рекламное обращение реализуется в сюжетах различных жанровых форм – от семейно-бытовых зарисовок до забавных приключений анимированных бренд-персонажей. Здесь срабатывают имманентные свойства самих каналов трансляции сообщения: способность передавать динамику действия в аудиальном и/или видеоряде. Значительно более сложной задачей является воплощение повествовательного изложения сюжета в текстах печатной, и, в частности, плакатной рекламы. Однако использование повествовательной модальности дает плакатной рекламе значительные возможности для расширения семантического пространства, обогащения ассоциативного потенциала и аффективной способности. Дешифровка смысловых составляющих в ходе интерпретационной деятельности воспринимающего субъекта позволяет сильнее вовлечь его в текстовую реальность, а значит, в большей степени воздействовать на рациональную и эмоциональную сферу.

В случае печатной рекламы в актуализацию категорий событийности и темпоральности вовлекаются знаки гетерогенной природы – как вербальные, так и невербальные. Семантика временной динамики актуализируется при их совокупном применении, и смысл событийно-темпоральных изменений реализуется через многочисленные средства обозначения, в числе которых изобразительные, графические и композиционные. В результате создается синкретичное, или полисемиотическое произведение, в котором семантика и, если так можно выразиться, «грамматика» повествовательного изложения создается комплексом знаков. Так, реклама банковской услуги Уральского банка реконструкции и развития (УБРИР) в тексте с заголовком «Мобильный спутник твоего бизнеса» (рис. 1) иллюстрируется «сюжетом» с двумя персонажами/героями. Один из них мальчик, разглядывающий космический спутник и, вероятно, мечтающий о фантастических возможностях будущего. Второй – молодой человек в деловом костюме, с улыбкой демонстрирующий возможности управления электронным банковским счетом с помощью мобильной интернет-связи.



Рис. 1. Реклама услуг интернет-счета от УБРИР.

На семантику изменений во времени работают одновременно разные элементы композиции. Фигура мальчика размещена слева, зрительно отдалена, отодвинута на второй план и таким способом как бы «перенесена» в прошлое. Фигура молодого человека располагается правее, занимает центральную позицию. Она в первую очередь обращает на себя внимание, затем взгляд читателя перемещается влево, к фигуре мальчика, и далее возвращается к центральному персонажу, при этом взгляд перемещается слева направо соответственно тому, как условно в евро-

пейской графике изображается течение времени – в виде движения вправо.

Фигура мальчика уменьшена, видна целиком – так, как если бы мы наблюдали его издалека. Фигура взрослого персонажа представлена в половину роста, правая рука с гаджетом протянута к зрителю, что в целом создает иллюзию общения «здесь и сейчас» при непосредственном контакте на близком расстоянии, когда в поле зрения попадает лишь верхняя часть фигуры собеседника.

Мальчик стоит спиной к зрителю, и это соответствует «грамматике» прошедшего времени, поскольку временная событийность переживается так, как если бы люди двигались вперед, стоя лицом к прошлому. Прошлое наполнено уже известными событиями и потому доступно для видения, в то время как будущее, событийность которого еще не известна, закрыто для взгляда. Молодой человек развернут лицом к зрителю, смотрит прямо на него, и открытый взгляд героя сюжета прозрачно иллюстрирует не только уверенность в настоящем, но и ясное понимание будущего.

Слоган «Твоя история» объединяет персонажей в героев двух разных возрастных ступеней в одной биографии. Одновременно он придает ей обобщенно-типизированный характер, поскольку притяжательное местоимение «твоя» работает как прямое обращение к адресатной аудитории, чье описание можно представить следующей характеристикой: молодые люди, активные, идущие в ногу со временем, ценящие оперативность решения деловых, в том числе и финансовых, вопросов. В целом сюжет предстает как история успеха, в которой сбываются смелые мечты и планы и в которой есть обещание повториться таким же образом в судьбе другого клиента банка.

Темпоральность в тексте печатной рекламы. Говоря о проявлении нарративности в печатной рекламе, необходимо развести время фабульное – соответствующее последовательности развития событий, и время дискурса – соотнесенное со временем рекламной коммуникации. Рекламный сюжет в печатном тексте не может претендовать на подробное изложение, поэтому фабульное время – событийный ряд – получает отражение во времени рекламного дискурса через наиболее значимые точки

своего развития, своего рода пунктиры для очерчивания главного смысла. Они формируют основные параметры хронотопа в рекламном сюжете, читателю же надлежит самостоятельно «достроить» его в своем воображении, развернув наиболее вероятный маршрут между временными точками «А» и «Б».

Приведем в качестве примера рекламный постер солнцезащитного крема для детей от «NIVEA» (рис.2).



Рис. 2. Реклама солнцезащитного детского крема от «NIVEA».

Практически все пространства текста здесь отдано под изображение грандиозной, возведенной из песка постройки на пляже. Основательные габариты, затейливые очертания и многочисленные детали роскошного, в восточном стиле дворца заставляют предположить, что чудо-сооружение создавали не один час, а брошенные детские пластмассовые ведерки и лопатки дают подсказку в отношении его юных строителей. Образ героев сюжета, а также то обстоятельство, что строительство было длительным, вербально поддерживает слоган: «Позвольте детям играть дольше» (подчеркнуто нами. – М.Г). Итак, время самого события – фабульное время – относится к прошлому. Мы не имеем возможности наблюдать конкретное течение события, и в рекламном дискурсе обозначен только его результат. Время дискурса включает результат и объяснение того, как событие стало возможным. В правом нижнем углу рекламного постера размещено лаконичное изображение рекламируемого товара, оно же служит подсказкой, что главный секрет строительства связан с косметическим средством, благодаря которому палящее солнце не помешало проявлению талантов маленьких зодчих. Таким образом, хронотоп рассказа строится на точках

«наблюдаемое настоящее» ~ «прошлое», связь между которыми осуществляется с помощью причинно-следственной реконструкции события.

Смысловые доминанты рекламного повествования. О чем чаще всего рассказывается в рекламном сюжете? Как правило, о динамике в лучшую сторону: о том, как проблема получила решение, как благодаря рекламируемому объекту по формуле «было – стало» произошло позитивное или даже чудесное изменение. Рекламируемый объект в этом случае выступает в качестве причины, благоприятного фактора либо инструмента позитивной динамики.

Прямо противоположное смысловое наполнение сюжета наделяет объект привлечения внимания в причину негативных, деструктивных либо плачевных событий. Как правило, такую содержательную линию эксплуатирует социальная реклама, обращенная к проблемам социальных девиаций, аморального поведения, социальной безответственности. Апеллируя к чувству страха и стремлению к безопасности, она нередко в пугающем ракурсе преподносит своей аудитории «истории» печальных последствий тех или иных пагубных действий (см. рис. 3) Традиционные темпоральные схемы для таких текстов – «было–стало», «есть–будет».



Рис. 3. Социальная реклама к проблеме детской безнадзорности

Указанная логика представления изменений позволяет увидеть за повествовательной модальностью в печатной рекламе определенную смысловую соотнесенность с иными типами из-

ложения – описанием преимуществ рекламируемого объекта либо рассуждением над выгодами его приобретения. Однако повествовательность предполагает некую драматургию события. Ее модальность задается вербальными компонентами, которые выступают в роли «ключей» к дешифровке сообщения.

Вербальные дешифраторы повествовательной модальности. Нет сомнений в том, что при восприятии синкретичного текста и трактовки его в событийно-повествовательном ключе чрезвычайно важна роль вербального материала. Функцию дешифраторов, в частности, выполняют:

А) темпоральная лексика:

- существительные со значением определенных и неопределенных временных интервалов: *история, биография, эпоха, прошлое, настоящее* и под.

- существительные с событийным значением деятельности, общения, поведения: *случай, происшествие, приключение, история, чудо* и под.

- наречия с темпоральным значением (позволяют маркировать временную динамику): *раньше, сейчас, потом* и под.

Б) соотнесение видо-временных форм глаголов, атрибутирующих временную последовательность.

В семиотической «грамматике» креолизованного текста повествовательность реализуется в нескольких темпоральных схемах:

Перфектное повествование предполагает рассказ о действии в прошлом, результаты которого можно наблюдать в настоящее время. Чаще всего утверждение некой позитивной ситуации в настоящем преподносится как изменение менее благоприятных предшествующих обстоятельств – они легко реконструируются по контекстному материалу. См., например, рекламу кредитов от банка УБРИР (рис.4) или социальную рекламу чтения (рис. 5).



Рис. 4. Реклама кредитных продуктов от банка УБРИР



Рис. 5. Социальная реклама чтения от издательства «Эксмо».

Повествование с использованием настоящего абстрактного – в этом случае в широком плане настоящего времени представляется обычное, типичное действие, и рекламный сюжет призван подчеркнуть неизменность тех или иных качеств рекламируемого объекта. См., в частности, имиджевую рекламу банка УБРИР (рис.6). Финансовая организация предстает в ней как надежный партнер, который позволит клиентам подарить своим детям веру в чудеса и Деда Мороза, исполняющего заветные пожелания. Сюжет преподносит действие в стилистике «сказки наяву», утверждая обычной ее характер в ситуации взаимодействия с рекламируемым объектом.

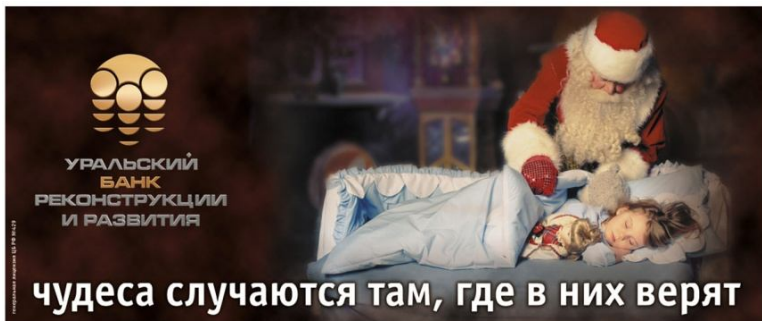


Рис. 6. Имиджевая реклама банка УБРИР.

Повествование с использованием настоящего потенциально открывает гипотетический результат пролонгированной ситуации. В подобных мини-сюжетах нередко соединяются элементы повествования и рассуждения, что позволяет уподобить текст новелле-рассуждению. Сюжетная схема успешно работает как в сфере коммерческой рекламы, так и рекламы социальной. Для последней она особенно актуальна, поскольку на рекламный текст, лишенный поддержки иных маркетинговых инструментов, ложится основная нагрузка в ударном вовлечении реципиента, в актуализации его сопереживания и эмоционального отклика. Удачный пример тому являет серия рекламных плакатов под общим слоганом «ВСЕ РАВНО?!» (рис. 7). В текстах обыгрываются мини-сюжеты из жизни мусорных «персонажей», которые приглашают отнестись к ним с пониманием и проявить человеческое отношение, отправив в «дом-контейнер». В ответах, которые способен дать адресат на вопрос-слоган, прозрачно намечено потенциальное развитие событий.



Рис. 7. Социальная реклама «У мусора есть дом».

Фигура нарратора в рекламном тексте. Необходимый конструктивный элемент нарратива – рассказчик: его «голос» и «взгляд» сообщают рекламному тексту тональность и определяют ракурс представления событийной линии.

В качестве источника повествовательного сообщения может выступать сам бренд, бренд-персонаж, лирический герой, наблюдатель-участник события, условный автор повествования. Степень его эксплицированности в вербальных и невербальных компонентах текста различна, но именно ему принадлежит первый план остранения и субъективная трактовка темпорально-событийной динамики.

Показательная иллюстрация – самопрезентация бренда «ARIEL» в серии рекламных плакатов с моделями одежды, выпущенной в уже не существующих странах (Советский Союз, ГДР и др.), и слоганом «Чисто как новое» (рис.8). Товарная марка представлена в лаконичных формах нейма и логотипа.



Рис.8. Реклама стирального порошка «ARIEL».

Общая стилистика изображения и композиция видеоряда вызывают ассоциации с простой, доверительной тональностью, а ретро-имена стран-производителей в соотнесении со временем рекламного обращения не позволяют усомниться, что бренд устойчиво присутствует на рынке, и с долей юмора демонстрирует свою состоятельность на фоне государственно-политической нестабильности.

В целом можно заключить, что использование нарратива придает семантическую глубину плакатному тексту, позволяет наметить временной континуум, обозначить наиболее значимые точки изменений и вовлечь реципиента в пространство представляемой истории.

Синкретичный материал плакатной рекламы рассчитан на комплексное восприятие, поэтому значительную роль в ней приобретает семантическая согласованность всех вступающих во взаимодействие вербальных и невербальных компонентов. Невербалика призвана вызвать интерес к рекламному сообщению, транслировать ассоциации с его базовыми идеями, давать ассоциативную поддержку вербальной составляющей. Вербальный ряд содержит главные дешифраторы нарративного изложения: именно он задает при восприятии нужный ракурс расшифровки, подсказывает реперные точки хронотопа и объединяет интерпретационные смыслы в целостное сообщение.

©Голомидова М.В., 2013

В.В. ГОРБАНЬ

*(Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова,
г. Одесса, Украина)*

РЕКЛАМИЗМ – ГЕДОНИЗМ

Аннотация: В статье рассматривается гедонистический потенциал рекламного текста, выявляются тенденции мотивации в рекламных технологиях, в том числе основанной на явлении синестезии. Особое внимание уделяется языковой игре с прецедентными текстами, используемыми в качестве рекламных слоганов.

Ключевые слова: рекламный текст, гедонистический потенциал, языковая игра, прецедентны текст.

Название нашей статьи возникло по ассоциации с рекламным слоганом напитка «Пепси-кола» *пепсизм-колаизм*. Этот слоган вызывает не одну ассоциацию и рассчитан на особую целевую аудиторию, которую хочется назвать «гурманы рекламного текста». Это те адресаты, что хотят получить огромное удовольствие от декодирования рекламного сообщения, которое приобретает для них эстетическую ценность, для них важны и форма, и содержание, и те ассоциации, которые возникают. Обычно в таких текстах используется несколько приемов языковой игры, учитываются прецедентные тексты, высказывания, подключаются архетипы. Чем больше усилий потратит адресат на декодирование, тем большее удовольствие он получит от языковой игры.

Легко догадаться из всего вышесказанного, что цель нашей статьи – рассмотреть гедонистический потенциал рекламного текста.

Можно условно выделить гедонизм реальный и воображаемый, внушенный себе. Второй соотносится с «теорией праздного класса» Торстера Веблена. Для любой элиты характерно отсутствие какого-либо отношения к производительному труду. А это позволяет вести праздную жизнь, полную удовольствий. Товары, подчеркивающие эту элитарность, не входят в группу жизненно необходимых, это своеобразные «ненужные вещи»: коллекционные спиртные напитки, антиквариат, автомобили, не

предназначенные для передвижения, некоторые продукты питания и прочие изысканные предметы, которые могут доставить удовольствие тонкому ценителю. Но покупателем этой группы товаров становится и тот, кто не получает удовольствие от обладания ними, но может наслаждаться только одной мыслью, что причислен к «лику элиты». Ведь в психологической реальности человека нет различий между объективным и субъективным, реальным и воображаемым. Поскольку роскошь и пафос не имеют потолка оценки, то потребителями этой группы товаров является незначительное количество людей. А продукция этого сегмента рынка продается порой без рекламы только лишь за счет того, что является социальной нормой определенного класса общества.

В рекламе, которая затрагивает гедонистические потребности, нуждаются другие товары. Причем рекламный текст не только учитывает типологию мотивов, но и формирует потребности людей. Любое рекламное сообщение несет не только информационный заряд, но и аксиологический. При этом этические моменты не берутся во внимание, ведь главная цель – не искусство продаж, а их количество. Вот почему копирайтеры не страшатся шокировать потенциальных покупателей, и при планировании годового бюджета в статью расходов выносятся пункт о судебных издержках из-за неэтичности рекламы. В результате этого возникают слоганы как «на грани фола» [*Мальчики по вызову, муж на час! (бытовые услуги)*], так и откровенно пошлые [*Я так низко пала! Пользуйся. Твоя цена: Отдамся за копейки. Твоя цена (Слоганы магазина «Эльдорадо»)*].

В технологии рекламы учитывается сексуальная мотивация (которая, безусловно, связана с гедонической), т. к. еще З. Фрейд доказал, что скрытые сексуальные влечения могут быть мощным стимулом для принятия определенных решений, но иногда это абсолютизируется. Так, в пособии Б. Л. Борисова «Технологии рекламы и PR» утверждается: «... будучи выставлен на продажу, всякий товар «эротизируется»... благодаря тому, что сам процесс покупки разыгрывается как сценическое действие. Практический поступок насыщается элементами любовной игры, где есть флирт, соперничество, кокетство» [Борисов 2001: 593]. Специальные исследования показали, что этот

тип мотивации наиболее эффективен при рекламе товаров естественно с ним связанных: духов, туалетной воды, женского белья и т. д. *Ніжність у природі речей* (реклама белья). *Satou. Неотразимое искусство обольщения; Рецепт зволоження споклиивої шкіри. Palmoliv gel*. Обычно сексуальная мотивация представлена визуально, но встречается и вербальное выражение: *Amore...Amore... стань сексуальнішою!* (реклама духов «Amore»).

Эротизация отношения к товару является одной из основных тенденций гедонистических мотивов. При этом эмоции, чувства, привычные в отношениях между женщиной и мужчиной, переносятся на рекламируемый товар. Прежде всего это связано с сенсорной мотивацией: *Мыло «Люкс». Прекрасное ощущение, будто кто-то ласкает мою кожу*. Данный текст сопровождается соответствующим видеорядом: героиня мечтательно и закрывает глаза, на лице — удовольствие. Реакция на так называемые гедонистические товары довольно часто не озвучивается, а изображается: герои прикрывают глаза, улыбаются, и сияют от счастья, кричат от восторга, мычат от удовольствия.

К гедонистическим товарам относятся те, которые «потребляются благодаря их возможностям в раздражении органов чувств — т.е. благодаря вкусу, аромату, цвету, рельефу поверхности, в общем, тем чувствам, которые они вызывают» [Матюшкин 2003:18]. Причем, их потребление может не только приносить минимальную пользу, но и наносить вред здоровью (табак, алкоголь, кофе, шоколад). В сложной модели мотивов потребителя первое место в иерархии мотивов занимают вкусовые ощущения, оттеснив критерий полезности. Весьма характерно замечание Дуайта Рисан, психолога и вице-президента по исследованию рынка сухих завтраков компании Frito-Lay: «Потребители не хотят жертвовать вкусом сухих завтраков ради здоровья». Это наблюдение верно в отношении любых гедонистических товаров: «... человек нуждается в удовольствии не меньше, чем в здоровье, и часто вынужден платить за него, стремясь либо расширить границы ощущений, либо почувствовать какие-либо новые, тонкие оттенки в раздражении органов чувств. Существуют даже потребители-гедонисты, которые в любом сложном товаре ищут прежде всего возможности для

удовлетворения своего вкуса» [Матюшкин 2003: 20].

Вторая тенденция в гедонистической мотивации – использование в рекламе явления синестезии, т. е. различного сочетания каналов восприятия действительности: цвет + тактильные ощущения (*Блеск для губ GLOSSLACQUER – невероятный блеск и выразительный цвет Ваших губ. Сияющие пигменты. Мягкая текстура, насыщенный цвет*); вкусовые ощущения + тактильные (*Шоколад Dove. Нежнее шелка*); обоняние + вкусовые ощущения (*Рідкісні сорти кавових зерен із цієї місцевості здавна славляться своєю витонченістю. Саме вони надають Tchibo Premium Select унікального смаку і делікатного аромату*); обоняние + тактильные ощущения + вкусовые ощущения.

(Незрівняний аромоксамит – кофе «Jacobs Monarch»). Синестезия отражает реальное восприятие человеком действительность, т. к. довольно редко встречаются люди, у которых развит только один сенсорный канал, и увеличивает эффективность воздействия рекламного текста, т. к. при этом охватывается гораздо больший круг потребителей.

Третья тенденция в гедонистической мотивации – расширение сферы ощущений. «Достаточно распространенный прием современной рекламы – подавать через сенсорное восприятие, казалось бы, самые неподходящие для этого события и факты (*почувствуй Испанию кожей* (реклама турпоездки)» [Медиа Анлимитед].

Мы предлагаем выделить еще один тип гедонизма, когда удовольствия получаются не от товара, а от рекламного текста. Разгадывание игровых ребусов, языковых шарад доставляет непрерывное удовольствие реципиенту особенно в том случае, когда они не слишком сложны и соответствуют интеллектуальным возможностям аудитории. Коэффициент получения удовольствия реципиентом возрастает в зависимости от того, насколько удачной оказалась попытка дешифровки игрового кода в рекламном тексте. Если языковой ребус разгадан, полученное от опознания удовольствие автоматически переносится на рекламируемый продукт. Более того, как отмечал У. Эко, при таких условиях предпочтение рекламированного товара повышает самооценку потребителя, поскольку он сумел понять и по досто-

инству оценить игровую составляющую рекламного сообщения [Эко 1998: 179]. Кроме того, остроту, доставившую удовольствие, стремятся рассказать другим, что важно для закрепления рекламного послания в памяти потенциальных покупателей.

Игра, в каком бы виде она не проявлялась, – это пробуждение эмоций. Как известно, поведение человека базируется на взаимодействии четырех систем: моторной, когнитивной, перцептивной, эмоциональной. Особенностью последней является ее бесконтрольность со стороны личности. А если учесть, что самой важной функцией сообщения является эмотивная [Эко 1998: 179], то именно ее довольно часто и небезуспешно используют копирайтеры.

Игра в рекламе возбуждает любопытство и желание включиться в нее. Как и любая игра, она имеет определенные правила, которые принимают две играющие стороны: автор игры (рекламист) и ее реципиент (потенциальный покупатель), который в процессе разгадывания смыслов становится соавтором данного текста. Вот почему такая реклама выделяется из ряда остальных, т. к. мы ее проигрываем про себя, проживаем.

Одной из самых актуальных является фонетическая игра, основанная на ритме и рифме: *Кпорр-вкусен и скорр! Жираф-аф-аф!* (Реклама магазина «Жираф»). И хотя такая реклама встречается нечасто, она является универсальной, т.к. может быть успешно презентована по радио, телевидению, в качестве наружной рекламы, в то время как другие виды вызывают затруднение при декодировании, если представлены в аудиальной форме. Абсолютно любой человек получает удовольствие от подобного текста на уровне подсознания т. к. человек – в высшей степени существо ритмичное [Котлячков, Горин 2007: 248]. Ритмика, повтор имеют давние филогенетические корни в аппарате центральной нервной системы. На заре человеческой цивилизации ритмические песни, пляски всегда сопровождали победу человека.

Максимально гедонистический потенциал рекламного текста раскрывается при использовании прецедентных феноменов.

Из четырех разновидностей прецедентных феноменов (прецедентный текст, прецедентное высказывание, прецедентное имя, прецедентная ситуация) в языковой игре чаще всего участ-

вует прецедентное высказывание. Под прецедентным высказыванием понимается «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значительных компонентов которого не равна его смыслу» [Красных 2002: 65]. Среди прецедентных высказываний выделяются пословицы, поговорки, цитаты, крылатые слова и выражения и другие фразеологические единицы.

Довольно часто в рекламных текстах используются строчки из известных песен. Это вполне объяснимо, т.к. музыка значительно усиливает эмоциональный канал восприятия. Могут быть как нетрансформированные цитаты (*Думайте сами, решайте сами* – реклама автобусного тура по Европе; *Ты узнаешь его из тысячи*. – магазин «1000 диванов»), так и трансформированные. Можно выделить несколько типов трансформаций:

1. Замена слова: *С чего начинается Турция?* (реклама тура). Все с детства помнят начало замечательной песни «С чего начинается Родина?». В рекламном тексте происходит замена имени собственного более значимым для копирайтера. *Don't worry, be Huggies*. В веселой, оптимистической фразе слово «harpu» заменяется названием фирмы, занимающейся изготовлением подгузников. Следует отметить, что и рифма, и ритм при трансформации сохраняются, усиливая суггестию.

2. Замена буквы: *Есть только «МиК»! За него и держись* (реклама автомобиля фирмы «МиК»). Всем сразу вспоминается прекрасная песня из фильма «Земля Санникова» в исполнении обаятельного Олега Даля. Здесь также сохранены рифма и ритм, более того, по фонетическим законам в слове «миг» на конце произносится [к], т. е. сохраняется и фонетический облик.

3. Фраза дополняется. Чаще всего названием фирмы, марки. *Проснись и пой с MAXWELL HOUSE!* (реклама кофе). *Лучшие гор могут быть только окна по технологии КВЕ!*

4. Этот тип трансформации противоположен предыдущему. Из известной фразы берется только ее часть, но ассоциативный ряд при этом не разрушается. *В дальнюю дорогу с компанией «Эльдорадо»* (реклама турфирмы). Угадываются строчки из кинофильма «Небесный тихоход», «Пора в путь-дорогу! В дорогу дальнюю, дальнюю, дальнюю идем».

В качестве прецедентного высказывания могут употребляться и фразы из известных фильмов. В полубившемся фильме «Иван Васильевич меняет профессию» лжецарь выкрикивает «Танцуют все!», что легло в основу рекламы бара «Мамбо» – *Мамбуют все!* и рекламы мобильной связи «Джинс» – *Джинсуют все!* При этом императивные формы глагола созданы не от глагола, но аллюзия с глаголом танцевать четко прослеживается: придя в бар «Мамбо», можно славно потанцевать, а подключившись к сети «Джинс», в которой невероятно выгодные условия, можно не только танцевать, но и плясать от счастья.

Языковая игра строится и на обыгрывании строчек из литературных произведений, Библии: *Время ехать в отпуск; Время стать красивой*. Аллюзия с Ветхим Заветом придает такой рекламе значимость, весомость; ср. «*Всему свое время, и время всякой вещи под небом. Время рождаться, и время умирать; время насаждать, и время вырывать посаженное*».

Все описанные выше трансформации наблюдаются и при использовании строк из литературных произведений: *Дом который построит БРЕНД!*, *В отеле все должно быть прекрасно!* (реклама отеля ALINDA); *Украшение строптивой* (реклама бижутерии); *Мороз и солнце... традиционно русский контраст* (реклама воды). Но может употребляться и комбинация двух типов, что делает рекламный текст более привлекательным: *Я встретил Квас и все...* (реклама кваса).

Литературные произведения могут навеивать идею слогана. Реклама напитка «Pepsi-Cola» - это типичный образец рекламы для гурманов, которая вызывает не одну ассоциацию. Формально слово ассоциируется с марксизм-ленинизм, по его модели и построению: производящая основа + суф. -изм, который называет общественно-политическое течение. Для кого-то такое слово – стеб (так в последнее время в лингвистической литературе называют прием ассоциативно-фонетической мимикрии, которая отражает сознательное искажение, языковую игру, первопричиной которой является «протестное речевое поведение» [Химик 2000: 85], а у кого-то вызывает приятные воспоминания. У всех начитанных людей это производное вызывает аллюзию с романом В. Пелевина «Новое поколение выбирает «Пепси»». Поскольку молодежь любит этот напиток, является его «сторонни-

ком», то данный дериват это подчеркивает. Использование реминисценций при создании рекламных текстов объясняется феноменом цитатности сознания, т.е. нельзя создать текст, который не имел бы аллюзии по отношению к уже существующим дискурсам.

Усиливаясь гедонистический потенциал рекламного текста может с помощью архетипов. Обращение и коллективному бессознательному и глубинным структурам человеческой психики — излюбленный прием копирайтеров. К наиболее важным символам относятся Мать, Анима, Анимус, Старец, Солнце, Герой, Мудрец и др. При рекламе цен в магазине «Эльдорадо», о которой мы уже говорили, был использован архетип Блудница. Но самым милым, очаровательным и трогательным является архетип Ребенок. *КРАШные апельсины* (апельсины «КРАШ»). Окказионализм крашный фонетически созвучен с цветом рекламируемого товара — красный. Проявлением фонетической игры является тот факт, что слово «крашный» напоминает по звучанию детское шепелявое произношение этого слова. Мы все с огромным удовольствием возвращаемся в детство. Таким образом создаются желательные ассоциативные связи потребителя с рекламируемым объектом, которые и преобразуются в конкретные коммуникативно-направленные действия [Сандидж 2001: 389]. Т.е. рекламируемый продукт (внушается потребителю) — это всегда способ для получения очередного «райского наслаждения».

ЛИТЕРАТУРА

- Борисов Б.Л.* Технологии рекламы и PR. — М., 2001.
- Котлячков А., Горин С.* Оружие — слово. Оборона и нападение с помощью ... — М., 2007.
- Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. — М., 2002.
- Макиенко И.И.* Юмор в рекламе // Маркетинг в России и за рубежом. — 2002. — № 5.
- Матюшкин В.* Мотивация потребления и мотивирование потребителя // Реклама и жизнь. — 2003. — № 1.
- Media* Анлимитед — <http://www.puhonto.ru/advert-movit.htm>
- Синдидж Ч.* Реклама: теория и практика. — М., 2001.

Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – М., 1998.

Химик В.В. Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен. – СПб, 2000.

©Горбань В.В., 2013

Н.И. КОНОВАЛОВА

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

СУГГЕСТИВНОСТЬ САКРАЛЬНОГО ТЕКСТА ТРАДИЦИОННОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация: В статье исследуется специфика суггестивной организации сакрального текста традиционной народной культуры. Анализируются вербальные и невербальные средства, комплексно моделирующие воздействующий эффект сакральной коммуникации.

Ключевые слова: сакральный текст, воздействие, суггестивные средства, традиционная народная культура.

Суггестивность (от лат. *suggestio* «подсказывание, внушение, намек») понимается нами как *воспринимаемое без критической оценки активное воздействие* текста на воображение, эмоции, чувства слушателя посредством образных, символических, цветовых, ритмических, звуковых и т.п. ассоциаций.

Любой сакральный текст (далее – СТ) традиционной народной культуры характеризуется символичностью и суггестивностью, не предполагающей рациональной оценки содержания, которое принимается как нечто данное, предписанное как «должное» соответствующим языковым коллективом.

Сакральный текст (в широком смысле) – это произносимый по особым правилам или в особых условиях суггестивный текст, символически насыщенный, обладающий относительно устойчивой формально-содержательной структурой, которая отражает особенности мифологического сознания [Коновалова 2007].

Средства достижения СТ суггестивного эффекта во многом зависят от жанра, прагматических установок адресата и отправителя текста, условий функционирования (ситуации, связи с обрядом и ритуалом и т.п.). Так, одним из приемов суггестии примет народного календаря является интерпретация метеорологических признаков на основе их ложноэтимологических связей (по случайному созвучию) с именами святых, связанных с днем-указателем: *Мокро на Мокея – жди лета еще мокрее; На Луку высаживай лук; На Евтихия день тихий* и др. Суггестив-

ный эффект основывается в таких случаях уже не на семантических, а, скорее, на формальных (фонетических, звуко-символических, ритмико-мелодических, структурных) параметрах СТ. Ср., например, серии звукоподражательных обозначений персонафицированного ночного детского страха, включаемые в сакральные тексты заговоров от бессонницы: *шутуха-бутуха-рокоутуха-стрепетуха-егозуха-лепетуха, не май и не мучь моего дитятка ...*

Суггестивным приемом типичной детской страшилки является, например, навязчивый лексический повтор цветосимволических обозначений: *В одном чёрном-чёрном лесу стоит чёрная-чёрная - чёрная изба, в этой чёрной избе стоит чёрный-чёрный стол. На этом чёрном-чёрном столе стоит чёрный-пречёрный гроб. В этом чёрном-пречёрном гробу лежит чёрная-пречёрная, страшная, костлявая старуха. И вот она медленно поднимается и говорит: «Отдай моё сердце!».*

Маркером суггестии текста, содержащего культурно значимую информацию, является не только форма языкового знака, но и семантический потенциал ритуала, в который включен вербальный текст. В этом смысле наиболее показательной является семантика обряда гадания, когда обычный бытовой (профанный) текст, лишенный каких-либо собственно языковых средств воздействия, обладает особой суггестивной силой, так как произносится в рамках ритуала, призванного ввести адресата сообщения в гипнотический транс, когда он готов поверить всему, что услышит. Как известно, все обращающиеся к гаданиям, не требуют никаких рациональных, логических доказательств прогноза и верят каждому знаку гадательной интерпретации, включенному в СТ. В качестве магического «усилителя» в контекст, предшествующий произнесению СТ, вводится дополнительная информация «из личного опыта», направленная на достижение большего суггестивного эффекта (*когда кому в подобных случаях ЭТО помогло*).

Каким же образом организуется СТ, как он может воздействовать на адресата, выполняя свою основную суггестивную функцию?

Во-первых, в СТ создается особая реальность – воображаемая, возможная, виртуальная, построенная по особым канонам в соответствии с логикой мифологического мышления.

Во-вторых, события этого смоделированного в сакральном тексте пространства воспринимаются как факты реальные, действительные, поскольку они вписаны в реальную жизнь посредством обряда¹² и ритуала¹³, с которым составляют нерасчленимый смысловой комплекс. В этом смысле СТ сродни мифу. Ср.: «Миф объясняет и санкционирует существующий социальный и космический порядок в том понимании, которое свойственно данной культуре, миф объясняет человеку его самого и окружающий мир, чтобы поддерживать этот порядок; одним из практических средств такого поддержания порядка является воспроизведение мифов в регулярно повторяющихся ритуалах» [Мелетинский 1976: 169-170]. Таким образом, ритуал выступает как способ объективации пралогических представлений, и в нем естественным образом переплетаются и элементы магии, и реликты тотемизма, и социальные регламентации, – все это в некоторой форме, представляющей зачатки народного художественного творчества. Ритуал можно рассматривать также и в качестве социокультурного фона языковой коммуникации, участвующего в создании СТ.

В-третьих, сама сфера функционирования СТ четко регламентирована в плане определения участников коммуникации, времени и места проведения, набора предметов, их атрибутов и действий, над ними (или с ними) производимых. Такое неукоснительное выполнение установленного народной традицией

¹² **Обряд** – совокупность действий, лиц, предметов, объединенных общностью срока и терминологии и имеющих некоторое смысловое единство.

¹³ **Ритуал** – формально и содержательно самостоятельный фрагмент, соответствующий некоторому отдельному, законченному и обычно мотивированному действию, входящему в обряд. Так, купальский обряд в Полесье, приуроченный к дню Иоанна Крестителя, распадается на ряд автономных ритуалов: возжигание огня, борьба с нечистой силой, бесчинства, карауление солнца и т.д. [Толстая 2005: 425].

«канона» выступает своеобразным залогом достижения желаемого эффе́кта сакральной коммуникации.

Сила СТ базируется на идее всеобщей природной связи (единой «мировой души»), мистического тождества или сопричастности предметов и тех, кому они принадлежат. Ср., например, описание комплекса «субъект – место – действие – слово – предмет – объект», которым достигается результат магического действия: *«Колдун выходит на дорогу и выжидает: не подует ли попутный ветер в ту сторону, где живет обреченный на порчу. Выждавши, он берет с дороги горсть пыли или снегу (смотря по времени года) и бросает на ветер, причитывая: «ослепи (запороши) у раба такого-то черные очи, раздуй его утробу толще угольной ямы, засуши его тело тоньше луговой травы». Главные напускные болезни – икота и стрелы. Снять икоту можно, передав ее какому-нибудь неодушевленному предмету, например, камню. Кто об него споткнется, тому она и передастся»* [Афанасьев 1865, т.1: 237]. Соответственно обратный результат может быть достигнут с использованием того же комплекса с другим семантическим наполнением элементов: снимающий порчу выбирает сакральное место (например, *чисто поле с подвосточной стороны*), выполняет определенный набор ритуальных действий (*молится, бает, плюет три раза* и т.п.), произносит сакральный текст (*заговор*), использует сакральные предметы (*святая вода, обереги, крест* и т.п.).

Одним из наиболее частотных приемов воздействия СТ является ритмизация вербального текста с элементами рифмовки, сочетающаяся с притопываниями и шумовым сопровождением (например, битьем в колотушки), так как считалось, что это привлечет внимание сил, которым адресован СТ. Такой суггестивный прием использовался, например, в закличках – обрядовых песнях, выполнявших магическую функцию призыва мифологического персонажа или какого-либо одухотворенного явления природы. Приведем пример заклички, исполняемой на Юрьев день (день первого выгона скота на пастбище, когда, как считалось, трава обладала целительными свойствами):

*Батюшка Егорий,
Спаси нашу скотинку,
Всю животинку.*

*В поле и за полем,
В лесе и за лесом,
Волку да медведю –
Пень да колода,
Ворону-вороне –
Камешек дресвяный,
Нашей-то скотинке –
Доброго здоровья [Мудрость... I: 239-240].*

Воздействие СТ осуществляется и за счет дополнения словесных магических формул изобразительными символическими действиями или атрибутами¹⁴. Типичным примером подобного рода изобразительной символики может служить обряд «обмана болезни»: *перед приступом лихорадки больного приносили в баню, клали на стол и покрывали белой простыней, чтобы, когда придет лихорадка, она думала, что этот больной уже умер, и уходила. Больной также прятался от лихорадки в печь, стараясь обмануть ее* [Торэн 1996: 17]. Обман болезни осуществлялся разными способами, например *«во время эпидемии холеры на дверях домов, куда еще не проникла болезнь, часто писали углем: «Такого-то нет дома», полагая, что холера, прочитав эту надпись, поверит и обойдет дом стороной»* [Левкиевская 2003: 384]. Чтобы обмануть болезнь, на кровать укладывали соломенное чучело, символически «заменяющее» больного. Здесь мы видим широко используемый способ излечения – «передачу» болезни на какой-либо символический эквивалент (заместитель) больного.

¹⁴ См. также СТ, связанные с ряженьем. Основой костюмов многих персонажей был вывернутый наизнанку тулуп, а личину, рожу или харюшку (т.е. маску) надевали неохотно, считая их «чертовыми рожами». Вообще ряженье считалось грехом, «осквернением тела»: *в рогожку одеться – от Бога отречься* [Никитина 2002: 192], поэтому тексты ряженные старались произносить «не своим» голосом, а по возвращении домой тщательно мылись и молились, чтобы отворотить нечистую силу и замолить грех [по записям диалектологических и фольклорных экспедиций УрГПУ, 1979. Далее – КДФЭ, год].

В случаях обращения к традиционным в народной культуре образам (олицетворенной смерти, души умершего, оборотней и т.п.), ритуалам и обрядам (крестильный, поминальный, свадебный и т.п.) часто используется изобразительно-символический код. Ср., например, текст былички:

Жила женицина с мужем. Однажды родился у них ребёнок. В честь новорождённого собрались гости. Начался пир. Вдруг в полночь кто-то постучал. Женицина открыла дверь. На пороге стояла белая старуха. «Что вам надо, бабушка?» - спросила она. Старуха ничего не ответила, только указала на ребёнка. Женицина закрыла дверь. «Это сама смерть приходила», - сказал один из гостей. Женицина посмотрела в люльку. Ребёнок был мёртв [КДФЭ, 1981].

В этом тексте можно отметить целый комплекс культурно насыщенных знаков, в сочетании передающих сакральное содержание:

- обряд хождения «на кашу» к новорожденному;
- полночь – сакрально негарантированное, опасное для человека время, когда и совершается всякая «чертовщина»;
- смерть стучится в дверь, окно (или зовет по имени), кто ей откроет (отзовется), того она и забирает (или у того забирает близкого человека);
- белая старуха – один из традиционных антропоморфизированных образов смерти (наряду с черной костлявой старухой с косой), белый цвет – символ погребального савана;
- указующий перст судьбы при полном молчании (тишина и молчание в данном СТ – знаки мистической невербальной коммуникации).

Магическая символика, выражающая идею «всеобщей сопричастности», может быть представлена в СТ посредством метафорического параллелизма названия обряда и ассоциативно связанного с ним предмета, с помощью которого производится действие. Так, название обряда излечения немоты *добыть языка на колокольне* связано со следующим действием: когда у человека *отнимается язык*, то обливают водой *колокольный язык* и поят этой водой больного [Даль 1994: 179]. Ср. также ритуально-предметную атрибутику СТ излечения живота: *пупник-горшок* - особый горшок, сделанный по специальному заказу,

использовался для лечения от болезней живота в обряде «накидывания горшка на пуп»: три восковых огарка, прилепленных к кусочку хлебной корки, ставили на пуп, зажигали и опрокидывали над ним кувшин или горшок, который плотно присасывался к животу [Торэн 1996: 20-21]. «Отголоски» этого забытого обряда находим в выражениях *Горшок на живот - все заживет // Горшок брюха не испортит // Горшок лиха не попустит* [Даль 1994: 172].

Кроме отмеченных вариантов сочетания разнокодовых знаков в СТ, усиливающих его суггестию, можно отметить также использование различных оберегов, в качестве которых выступали как предметы, так и их названия. Так, трава считалась оберегом от злых духов, если, например, отличалась либо особой формой (живокость = *рогатый* василек имеет удлиненный шпорец у цветка; *Петров крест*, названный по форме корня в виде креста), либо горьким вкусом (почти все виды полыни), либо имела колючки, шипы (*чертополох*) и т.д. Ср.: *бабий переполох* – название колючника обыкновенного (номинативные варианты: *девичий переполох, страхополох*), который запаривали, кололи им ноги больной, развешивали вокруг кровати для лечения испуга от «насыльного беса», который в образе какого-нибудь домашнего животного неожиданно появлялся перед женщиной, работавшей по ночам [Коновалова 2000: 22].

Языковые формулы выступают как приемы воздействия человека на окружающий мир и поддерживаются знаками других кодов: предметно-символического, акционального и др. в рамках одного обряда, ритуала. Ритуализация предполагает «стереотипную последовательность действий, которые охватывают жесты, слова и объекты, исполняются на определенном месте, <в определенное время> и предназначаются для воздействия на сверхъестественные силы или существа в интересах и целях исполнителей» [Тэрнер 1983: 32]. Это позволяет смоделировать особое пространство СТ, в котором причудливо переплетаются реальность и «симулякры» (нереальная, созданная воображением реальность).

Рассмотрим далее сочетания разнокодовых знаков, создающих единый смысловой комплекс СТ. В качестве примера приведем запись родинного обряда¹⁵:

*Как только подходили роды, всех посторонних из дома вы-
проваживали. Считали, что когда чужой в доме, то вдвое
продлеваются родильные муки, опасались и сглаза. Часто ра-
ботали в бане, но одну роженицу в бане никогда не оставляли.
Банник мог уходить насмерть.*

*Роженицы ходили к бабке, просили снять все дурное: «Бауш-
ка гордая, рука твоя легкая, сведи меня рожонушку во теплу
парну баньку, в белу умываленку. Вызволи меня, баушка, от
мук и болезней». Бабка шибко ловко роды принимала: кого
стоя, кого лежа, кого сидя заставляла рожать и ребенка пово-
рачивала, ежели неправильно лежал. Уговаривала не хулить,
не бранить ребенка пока рожался он. Бабка готовила наго-
ворну воду ходила за ней с новым ведром на речку. Вернувшись в
баню, молилась. Потом погружала в ведро правую руку и, за-
черпнув там горсть воды, сливала ее по руке через локоть в
ведро и приговаривала: «Как вода на локте не держится, так и
рабе божьей ... – ни лихие оговоры, ни призоры не держитесь!»
Бабка черпала воду три раза, потом с молитвой опускала в эту
воду три красных уголька и чертила на воде ножом крест. По-
сле этого считалось вода целебной. Бабка-повитуха сажала
роженницу на банный порог лицом на восток и три раза брызга-
ла ей в лицо «заговорной водой» со словами: «Вода-водица! Во-
да-благодарица! Вода-царица! Как течешь, смываешь красны
бережочки, желты песочки, пенья и коренья, белы каменя, так
омой рабу божью... Сухватки, призоры, лихие оговоры – из лиц
и косиц, из ясных очей, из черных бровей, из белого тела, из ре-
тивного сердца, из горячей крови. Тем моим словам ключ и за-
мок, крепкий заговор! Считалось, что вся нечисть исчезла и
роженницу охраняет этот заговор. После бани ребенка сразу
же клали к груди матери и желали: «Дай Бог кому дитенка ро-
дить, тому и вскормить». Ребенка и роженицу оберегали, до*

¹⁵ Текст записан в Богдановичском районе Свердловской области в 2004 году.

каши ребенка не кому не показывали. Каша была недель через шесть. Крестили раньше иногда сразу при рождении.

Эффект суггестивного воздействия СТ достигается не только вербальной его составляющей, но и за счет дополнения словесных магических формул изобразительно-символическими действиями, ритуально-предметной атрибутикой, выражающей базовую для заговорной практики логику партиципации. Ср. детально описываемые в данном тексте элементы сакрального канона:

– пространственная символика: место действия – *тепла парна банька, бела умываленка* – традиционный сакральный локус, где совершались некоторые семейные обряды. Общеизвестной является *баня рожениц* – место изоляции роженицы на время родов и в послеродовой период [см. СД, т. I: 138-140]. Значимым элементом пространства бани является в СТ *банний порог* – символическая граница с внешним миром, от которого на время родов отгораживали роженицу, а также препятствие для нечистой силы. В записанном СТ упоминается также *дом, из которого выпроваживали посторонних. Дом* – основа благополучия рода, средоточие жизненных ценностей, внутреннее, безопасное пространство, свое, в противоположность внешнему, опасному, чужому. В тексте заговора встречается указание на то, что роженицу сажают на банном пороге *лицом на восток*, что отражает устойчивость традиционной сакральной отмеченности восточной стороны (*подвосточной, востока*) в противоположность западной, «сакрально негарантированной»;

– ритуальные действия (акциональная символика) направлены, с одной стороны, на изоляцию, ограждение роженицы и появившегося на свет ребенка от внешнего мира, чужого глаза (*всех посторонних из дома выпроваживали, опасались и сглаза, роженицу оберегали, до каши ребенка не кому не показывали*), с другой стороны – на охрану, оберег (*одну роженицу в бане никогда не оставляли, крестили раньше иногда сразу при рождении*). Вполне естественно, однако, что основной функцией ритуальных действий было облегчение родов, и в этом смысле чисто практические действия (*бабка шибко ловко роды принимала, ребенка поворачивала*) сочетались с собственно ритуально-магическими: (*уговаривала не хулить, не бранить ребенка пока*

рожался он – считалось опасным бранить детей, так как их могут забрать злые силы, а на том свете дети отвернутся от бранившей их матери [см. СД, т. I: 250-253]; *готовила наговорную воду: ходила за ней с новым ведром на речку, молилась, погружала в ведро правую руку, зачерпнув там горсть воды, сливала ее по руке через локоть в ведро и приговаривала, черпала воду три раза, потом с молитвой опускала; сажала роженицу на банный порог, брызгала ей в лицо «заговорной» водой*);

– субъектно-объектная организация в соответствии с сакральным каноном ориентирована на противопоставление *свои* – *чужие* и включает как реальных действующих лиц (*роженица, бабка, баушка, бабка-повитуха, посторонние, чужой*), так и высшие силы, к которым обращаются за помощью (*Бог, Вода-царица*), и демонологические персонажи (*банник, нечисть*), в том числе антропоморфные образы болезней, которые могут прийти мучить роженицу и ребенка (*сухvatки, лихие оговоры, призоры*);

– предметно-изобразительная символика в данном СТ представлена комплексно: *текучая (проточная) вода* – символ очищения и быстроты (родов) – «очистительная символика воды раскрывается во многих обрядах: хождение за водой, внесение ее в дом, обливание, ... умывание, ... заговаривание» [СМ 1995: 97]; *новое ведро* – ритуальный предмет, сакральный статус которого основан на таких признаках, как 'чистота', 'продуктивность', 'жизнеспособность' [см. СД, т. I: 420 - 422]; *крест* – охранительный символ почти во всех культурах, для христиан – главный символ силы и власти Христовой [Символы ... 2003: 244-248]; *правая рука* – элемент базовой семиотической оппозиции *правый – левый*, связанной в традиции народной культуры с противопоставлением *счастье – несчастье, жизнь – смерть*;

– числовой код данного СТ традиционно представлен символикой троекратности: *Бабка черпала воду три раза; три раза брызгала в лицо роженице «заговорной водой»; с молитвой опускала в эту воду три красных уголька*. Троичная символика связана с тремя царствами – небом, землей и преисподней. Для родинного СТ троекратность производимых ритуально-магических действий имеет особое значение, так как символизирует «гармонию микро- и макромиров и Божественное един-

ство начала и конца, ср. бретонск. *derou* ‘начало, начинать’, др.-инд. *stri* ‘женщина’, ‘та, которая зачинает жизнь’ [Маковский 1996: 213].

– символика цвета в СТ достаточно прозрачна и связана с мотивом чистоты, очищения: *как вода омывает (очищает) белы камня, желты песочки, так омывает рабу божью, бело тело*. Здесь актуализирована сакральная партиципация светлого (= чистого, здорового) природного и человеческого начал. Второй цветосимвол – *красный* – выступает как «сквозной симпатический эпитет»: *красны бережочки, три красных уголька* в ассоциативной связке с *ретивым сердцем* и *горячей кровью*.

Весь этот символический комплекс выполняет общую апотропеическую функцию – оберег от нечистой силы, а для его усиления добавляется вербальная закрепка: *Тем моим словам ключ и замок*.

Описанный СТ демонстрирует семантику типичного ритуально-магического комплекса, составной частью которого является заговор. И это «не просто концентрация референтов, сведений о ценностях и номах; это и не обыкновенный набор практических указаний и символических парадигм для повседневного поведения ... это еще и сплав сил, которые считаются присутствующими людям, предметам, отношениям, эпизодам и повествованиям, представленным ритуальными символами. Это мобилизация энергий, так же, как и идей. В этом смысле предметы и соответственные действия – не просто вещи или нечто абстрактное, они являются непосредственной частью тех сил и целительных действий, которые они представляют» [Тэрнер 1983:39-40]. Ср. осознание информантом, передавшим этот СТ, его силы: *Считалось, что вся нечисть исчезла и роженицу охраняет этот заговор*.

Суггестивное воздействие другого жанра СТ – примет – основывается в значительной степени на устойчивых ассоциациях, связанных с символикой элементов окружающего мира, «обработанных» традиционной народной культурой в рамках гадательных (прогностических) тактик. Примета всегда «вписана» в ситуацию, и эта «дискурсивность», с одной стороны, способствует ее десакрализации, погружению в сферу профанного, обыденного, с другой, – суггестивному программированию повсе-

дневного быта, что не предполагает рациональной оценки содержания текста.

Отметим, что во всех СТ этого типа особой суггестивной насыщенностью обладает именно поясняющая часть: она апеллирует к коллективному опыту, к желанию адресата текста обезопасить себя от неприятностей, которые обозначены в тексте, или воспользоваться «подсказкой» приметы для обретения благополучия в случае следования предписанным правилам.

В целом можно отметить, что воздействующий эффект любого СТ базируется на таких его составляющих, как апелляция к типовым ситуациям, жизненно важным для любого носителя данной лингвокультуры; проецирование обобщенного опыта, значимого для гарантированного жизненного благополучия социума, на пространство конкретных притязаний индивида. Именно такого рода социосемантика СТ, смоделированная заданным набором лингвистических и паралингвистических техник, придает ему особую суггестивную силу.

ЛИТЕРАТУРА

Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов. – М., 1865.

Даль В.И. О повериях, суевериях и предрассудках русского народа. – СПб., 1994

Коновалова Н.И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. – Екатеринбург, 2007.

Левкиевская Е.Е. Мифы русского народа. – М., 2003.

Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М., 1976

Никитина А.В. Русская традиционная культура. – СПб., 2002.

Толстая С.М. Полесский народный календарь. (Традиционная духовная культура славян. Современные исследования). – М., 2005.

Торэн М.Д. Русская народная медицина и психотерапия. – СПб., 1996.

Тэрнер В. Символ и ритуал. – М., 1983.

СЛОВАРИ

Коновалова Н.И. Словарь народных названий растений Урала. – Екатеринбург, 2000.

Маковский М.М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. – М., 1996.

Мудрость народная: Жизнь человека в русском фольклоре /под ред. В.П.Аникина. – М., 1991-2001. – Вып. I-10.

СД – Славянские древности: этнолингвистический словарь в 5-ти томах /под ред. Н.И.Толстого. – М., 1995.

Символы, знаки, эмблемы: Энциклопедия /авт.-сост. В.Э. Багдасарян, И.Б. Орлов, В.Л. Телицын. – М., 2003.

СМ – Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М., 1995.

©Коновалова Н.И., 2013

РАЗДЕЛ III. АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

К.В. АХРАМЕНКО

(Южно-Уральский государственный университет,
Челябинск, Россия)

ОБРАЗ ДРУГА В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНЫХ ПОЛЕЙ)

Аннотация: В статье предпринимается попытка проанализировать образы языкового сознания студентов и курсантов на примере содержания образа «друг». Материалом для исследования послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в гражданском и военном вузах города Челябинск.

Ключевые слова: языковое сознание, образ «друг», студент, курсант.

Сравнивая языковое сознание русских и англичан, Н.В.Уфимцева подчеркивает, что русскому языковому сознанию присуща своеобразная «человеко-другоцентричность»: «Русский нуждается в другом, в человеке-друге и готов воспринимать этого другого как хорошего, близкого» [Уфимцева 2004].

В ядре языкового сознания русских, по данным РАС (Русский ассоциативный словарь 1994–1998), понятие *друг* занимает очень существенное место (ранг его в ядре – 9,5). Аналогичные результаты представлены и в «Ассоциативном словаре школьников Саратова и Саратовской области» [Гольдин, Сдобнова 2007]. В ядре языкового сознания саратовских школьников *друг* имеет ранг 5. Если сравнивать образ друга в языковом сознании русских, зафиксированном в РАС, с результатами предварительной обработки массового ассоциативного эксперимента, проведенного в 2008–2010 гг. с носителями русского языка, то можно увидеть, что образ друга не потерял своего положительного значения, более того, его ранг в ядре языкового сознания русских даже несколько повысился [Уфимцева 2011: 101-102].

Результаты массовых ассоциативных экспериментов позволяют увидеть модель языкового сознания усредненного носителя русской культуры. Считается, что образы языкового сознания являются общими для всех носителей одной национальной культуры. Не отрицая правомерность данного положения, мы предполагаем, что на сознание индивида, кроме национальной культуры, существенное влияние может оказывать корпоративная (профессиональная) культура и корпоративные ценности.

Корпоративная культура профессионала является частью общей культуры. Однако под влиянием корпоративной культуры общечеловеческие или национальные ценности могут трансформироваться и получить новое осмысление и выражение в сознании индивида. Исследование П.А. Амбарово́й выявило противоречие между общечеловеческими и профессиональными ценностями: «Так, образ врага особенно значим для 80% офицеров, в то время как мирные отношения с потенциальными врагами стали ценностью для большинства россиян. У 70% опрошенных ценности отношений субординации и регламентации доминируют над такими общечеловеческими ценностями, как свобода мнения и свобода выбора, 40% опрошенных в условиях нравственного выбора ориентируются на ценность выполнения профессионального долга, а не на требования общечеловеческой морали» [Амбарова 2002: 18-19].

Дружба относится к базовым ценностям русской культуры [Лебедева 2000; Базовые ценности россиян 2003:334], а *друг* входит в ядро языкового сознания русских [Уфимцева 2004, 2011]. В список стимулов нашего эксперимента было включено слово «друг» и другие слова, входящие в ядро языкового сознания русских.

В 2011 году нами был проведен свободный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 200 курсантов военного вуза города Челябинска. В 2012 году мы провели аналогичный эксперимент, в качестве респондентов выступили 190 студентов Южно-Уральского государственного университета. Эксперимент обнаружил расхождение образов языкового сознания студентов и курсантов. Построение ассоциативных полей позволило выявить как общие образы сознания, так и случаи су-

щественного расхождения образов языкового сознания студентов и курсантов.

Количество респондентов, принявших участие в двух экспериментах, разное. На этом основании мы пришли к выводу о правомерности проведения сравнительного анализа в процентном соотношении.

Сопоставление данных двух ассоциативных экспериментов выявило следующие тенденции:

1. Все группы респондентов в качестве реакции на стимул «друг» чаще всего дают оценку, указывают на определенный признак, характеристику. В данном случае оценка выступает ведущей стратегией ассоциирования. Существенными признаками для студентов и курсантов являются такие характеристики, как *лучший* (студенты – 12%, курсанты – 13%), *верный* (студенты – 7%, курсанты – 6%), *близкий* (студенты – 4%, курсанты – 6%), *хороший* (студенты-2%, курсанты-4%). *Лучший* и *верный* входят в число наиболее частотных реакций: первое и второе – по частотности в ответах студентов, второе и третье – по частотности в ответах курсантов. Следовательно, указанные качества друга являются наиболее актуальными и значимыми для современных молодых людей.

2. Среди самых частотных реакций на стимул «друг» в ответах студентов присутствует противопоставление друга врагу, т.е. указание в качестве реакции антонима *враг*. Примечательна также обратная связь этих ассоциатов – *друг* является первой по частотности реакцией на стимул «враг». В ответах курсантов реакция *враг* по частотности находится на периферии ассоциативного поля. Стоит отметить, что на стимул «враг» в ответах курсантов 4 курса *друг* – единичная реакция, а в ответах курсантов 5-го курса данная реакция вообще отсутствует. Это означает, что в языковом сознании курсантов образы друга и врага не имеют такой устойчивой связи как у студентов.

3. В качестве синонима слова «друг» в одном из своих значений может выступать лексема «брат». Кроме указания на родственные отношения, лексема «брат» имеет также значение «человек, близкий другому по духу, по деятельности» [Ожегов 1995: 55]. Реакция *брат* в ответах студентов составляет 5% от общего числа реакций, в ответах курсантов – 3%. Интерес пред-

ставляет также реакция *братишка* (1%), присутствующая в ответах курсантов. Если рассматривать реакции *брат* и *братишка* как синонимичные, то удельный вес реакции *брат* в обоих ассоциативных полях становится примерно одинаковым. Однако с точностью утверждать, в каком из своих значений употреблял каждый из респондентов слово «брат» в качестве реакции на стимул «друг», не представляется возможным.

4. Реакция *товарищ* (6%) является третьей по частотности в ответах студентов и первой (17%) в ответах курсантов. Если обратиться к толковому словарю, то в качестве первого значения дается следующая дефиниция: «Человек, близкий кому-нибудь по взглядам, деятельности, по условиям жизни, а также человек, дружески расположенный к кому-нибудь» [Ожегов 1995: 788].

Стоит обратить внимание на то, что самая частотная реакция студентов *лучший* составляет 12% от общего числа реакций, в то время как процентный показатель самой частотной реакции курсантов *товарищ* значительно выше – 17%. Мы полагаем, что это можно объяснить влиянием отраженных в военной истории воинских традиций, которые курсанты изучают на младших курсах обучения в военном вузе.

Войсковое товарищество является исторически боевой традицией русской армии и флота. Эта традиция складывалась на протяжении многих столетий. Свидетельство того, как высоко ценится воинами дружба и товарищество, можно найти в памятнике древнерусской литературы «Слове о полку Игореве» и в поэме «Василий Теркин». Можно также вспомнить прецедентные высказывания о войсковом товариществе: «Нет службы без дружбы»; «Сам погибай, а товарища выручай» (А.В. Суворов); «Давно замечено в нашем народе, нет святее уз, чем узы боевого товарищества... Товарищи, боевые друзья – это дорогая часть нашей жизни, нашей Родины, выше и дороже которой у нас ничего нет» (Г.К. Жуков).

В истории русской армии прославляются героические поступки офицеров и солдат, пожертвовавших своей жизнью ради спасения боевого товарища. Одним из многочисленных примеров может служить подвиг экипажа крейсера «Варяг», сплоченного войсковым товариществом. Многие героические подвиги наших воинов, связанные с проявлением взаимовыручки и брат-

ства, воспеты в песнях. Прецедентными стали строки из песни: «Наверх, вы, товарищи, все по местам...».

О существовании такого феномена, как войсковое товарищество, пишет А.С. Калюжный: «Дух коллектива хорошо отражают понятия «товарищество», «воинское братство». Вследствие этого в отечественной военной психологии под воинским коллективом понимается организационное объединение военнослужащих на основе общности их идейных и морально-нравственных позиций, совместной службы и боевой деятельности под руководством единоначальника» [Калюжный 2004:12].

А.В. Барабанщиков дает следующее определение: «воинский коллектив – это социальная общность военнослужащих, объединенных общей деятельностью, единством идеологии, морали, воинского долга, а также отношениями войскового товарищества» [Барабанщиков 1986].

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что верность войсковому товариществу является одним из уставных требований военнослужащих: «Военнослужащий обязан: <...> дорожить войсковым товариществом, не щадя своей жизни выручать товарищей из опасности, помогать им словом и делом» [Общевоинские уставы 2007: 10].

Войсковое товарищество играет значительную роль в повышении морального духа войск, в укреплении боевой мощи Вооруженных Сил. Выполнение возложенных на воинские коллективы задач, особенно когда ведутся боевые действия, а также при несении боевого дежурства, сопряжено с риском. В этих условиях коллективизм и взаимная выручка имеют решающее значение.

5. Прецедентное высказывание «Собака-друг человека», существующее в русской культуре, также нашло отражение в языковом сознании как студентов, так и курсантов (*собака*: студенты – 2%, курсанты – 2%; *человека*: студенты – 0,7%, курсанты – 3%).

Таким образом, содержание образа друга во многом совпадает у студентов и курсантов, что неудивительно, так как респонденты обеих категорий являются представителями одной национальной культуры. Кроме того, как упоминалось ранее, *друг* входит в ядро языкового сознания носителей русской культуры. Однако в ассоциативных полях стимула «друг», построенных на

основании ответов студентов и курсантов, есть существенное отличие. Самая частотная реакция «товарищ» свидетельствует о том, что корпоративные ценности воинской культуры (в данном случае «товарищество», «боевое братство») оказывают значительное влияние на курсантов, что находит отражение в их языковом сознании.

ЛИТЕРАТУРА

Амбарова П.А. Профессиональная культура офицеров российской армии в условиях трансформации российского общества/ автореф.... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2002. – 22 с.

Базовые ценности россиян: социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы./ Под ред. Рябова А.В., Курбангалиевой Е.Ш. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448 с.

Барабанчиков А.В., Давыдов В.П., Утлик Э.П., Феденко Н.Ф. Военная педагогика и психология. – М.: 1986 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://armyrus.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=730&Itemid=2144

Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области. – Саратов, 2007.

Калюжный А.С. Психология воинского подразделения: учеб. пос. – Н.Новгород: НГТУ, 2004. – 41 с.

Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века//Психологический журнал. Т.21. №3. 2000. С.73-87

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений/ Российская АН: Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.

Общевойсковые уставы Вооруженных сил Российской Федерации. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 505 с.

Уфимцева Н.В. Ассоциативный тезаурус русского языка как модель языкового сознания русских // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст./ под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: 2004, 316 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/index.htm>

Уфимцева Н.В. Системность языкового сознания носителя языка как отражение системности культуры//Русский язык за рубежом. 2011. №4. С.98-108

©Ахраменко К.В., 2013

Т.А. ГРИДИНА

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

ПРЕДМЕТНЫЕ ЭТАЛОНЫ ОБРАЗНОЙ НОМИНАЦИИ В СОЗНАНИИ ДИАЛЕКТОНОСИТЕЛЯ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности ассоциативно-го контекста образных номинаций диалектоносителя. Выявляются предметные эталоны сравнения для разных типов метафор, описываются типовые и индивидуальные ономаσιологические модели и способы означивания реалий в традиционной народной культуре.

Ключевые слова: диалектная речь, ономаσιологические модели образной номинации, ассоциативный контекст метафоры.

Языковое сознание, как известно, есть «превращенная форма деятельности» (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев и др.), информация об этой деятельности закреплена во всем строе языковой системы, в наиболее явном виде – в значениях слов и фразем, внутренней форме слов. При этом значение слова в свете своей психологической реальности предстает как актуальные для говорящих аспекты восприятия свойств обозначаемого, что приобретает самостоятельную значимость в конкретных актах коммуникации и номинации. В номинативной деятельности особую роль имеет опора на типовые ономаσιологические модели, выработанные в практике обозначения объектов определенного класса. Известная заданность ономаσιологического процесса распространяется и на образную номинацию, техника которой во многом базируется на социально отфильтрованных эталонах сравнения объектов разных предметных областей. Представляется интересным исследование предметных эталонов образной номинации как отражения наивного сознания носителя языка и в частности ментальности диалектоносителя.

Понятие *предметного эталона* соотносится с представлениями о прототипических объектах, которые обладают для говорящих характеристической выпуклостью, являясь носителями определенных качеств, свойств, оценок и ценностей.

Предметными эталонами образной номинации можно считать сформированные в процессе совместной практической деятельности социума (в данном случае диалектного сообщества) устойчивые ориентиры в выборе мотивировочных признаков и способов (средств) обозначения реалий окружающего мира через ассоциацию с неким объектом, ярко маркирующим определенный признак. В случае образной (метафорической) номинации эталонная предметная когниция, закрепленная за исходным названием, становится основанием для его ассоциативной перекодировки при употреблении в новой номинативной функции. Предметный эталон в узком смысле – это когниция, соотношенная с названием определенного предмета-артефакта, в более широком смысле – это предметно-ситуативная когниция, т.е. эталонное представление о действии с предметом или результате этого действия в определенной ситуации.

Анализ предметных эталонов образной номинации в говорах осуществлялся нами с учетом следующего алгоритма: 1) выделение мотивировочного признака (мотива наименования) и принципа номинации; например, номинация по признаку внешнего сходства реалии с соответствующим предметом – по форме (круглой, куполообразной, квадратной, волнообразной и т.п.), размеру (большой – маленький), цвету (яркий – тусклый), характеру поверхности (гладкий, шероховатый, мягкий), сходству звучания (зооморфные и артефактные аналогии) и т.п.; 2) выделение типичных средств номинации, характерных для образного обозначения соответствующих свойств объектов определенного класса; 3) выявление номинативных предпочтений диалектоносителей в использовании определенных ономастических моделей образной номинации. В качестве материала для анализа были привлечены образные номинации, извлеченные из словарей русских народных говоров (см. Список литературы).

Суммируя полученные результаты, представим несколько направлений, фиксирующих особенности языковой практики диалектоносителя в актуализации предметных эталонов образной номинации.

Можно выделить два направления номинативного процесса, в основе которого лежит опора на некие предметные эталоны:

1) представление эталонных свойств объектов–артефактов через разные коды образной номинации; 2) образная номинация явлений природы, человека, животных, действий на основе предметных (артефактных) эталонных аналогий.

Первое направление (образная номинация артефактов) содержит довольно разнородный набор ассоциативных векторов. Собственно предметные эталоны для номинации предметных реалий (артефактов) чаще всего используются для указания на характерную *форму* – сходство формы сопоставляемых объектов: например, *абажур* – эталонный образ для указания на *круглую, куполообразную форму* свода русской печи (**АБАЖУР**, м. Устар. 1. **Куполообразный** металлический остов свода глинобитной русской печи. *Абажур, она **кругла** така. **Ширину**, каку надо сделать, и **высоты**; **Железный, как обруч***. 2. Деревянный каркас свода русской печи, используемый при ее изготовлении, сооружении. *Печи были битые. Из глины их бьют. А тогда это просто из глины сделаешь, абажур такой, и вот бьёшь. Свинка называлась раньше. Вот так вот изделаешь деревянную [показывает купол]*. Обруч, купол, свод - отождествляющие идентификаторы, указывающие на основания образного переноса с использованием лексемы *абажур*. Часто такие номинации приобретают терминологическую функцию. Стертая образность, однако, не отменяет их метафорической когнитивной сущности. **ВЕСЛЮ** – лопатка для размешивания теста, растворов и т.п.: *Вёслами пиво месят, чтоб солод разошелся* (Влг.), ср. представленные в уральских говорах варианты *месёлка, месилка* как номинации по функции – без учета признака формы объекта. В приведенном примере предметный эталон актуализирует на фоновом уровне восприятия представление о прямом назначении *весел* (это обстоятельство говорит в пользу образной актуализации предметной семантики слова).

В сферу образной номинации **бытовых реалий разных тематических групп** вовлекаются также растительный, орнитологический и др. коды: **ГАГАРКА** – чайник для кипячения воды. ...*Он маленькой, круглый, **черный, как загара*** (ср. народную традицию изготавливать посуду для питья в виде птиц): **ГУСАК** - большой деревянный ковш для пива (первоначально изготавливался в форме гуся); **ГУСАЧОК**. *Уменьш.* от **ГУСАК**: *Гусацёк выдолблен из*

дерева, ковшик такой с ружьцами // Пиво носить гусаки делали: середину выберут, две ручки, вот и гусачок, гусак. Название гагарка явно отзеркаливает приведенные номинации (Пиво в гагарке на стол ставили, одна гагарка на столе, такой цинковый чайник), что свидетельствует в пользу продуктивности представленной образной модели (сходство образа предмета с образом птицы).

Эталонном *характерной формы* в названиях одежды нередко выступают номинации грибов и ягод: **ГРИБ** – оборка на подоле или рукаве женской одежды (эталон выпуклой формы). *Сарафаны шили с грибами, грибы разных форм // Для красоты нашивочку нашивали на гриб: торчит грибком, вот и гриб* (Арх.). Ср. лит. *рукав фонариком*.

Второе направление образной номинации в опоре на предметные эталоны в говорах имеет широкий денотативный спектр и дает представление о метафорическом мышлении диалектоносителя. Главным метафорическим вектором становится применение предметных эталонов к характеристике человека, животных, растений с целью их оценочной характеристики.

Весьма популярны в качестве средств образной номинации в говорах *гармонь* и *балалайка*, обнаруживающие характерологическую поливалентность. *Балалайка* традиционно выступает как эталонная характеристика излишней болтливости (ср. *бесструнная балалайка* – о болтливом человеке). Характеристика речевого поведения сопровождается при этом отрицательной коннотацией «глупость, бессодержательность речи». В говорах данный предметный эталон, так же, как и *гармонь* актуализирует представление о ситуации игры на этих инструментах, обычно сопровождающей шумные народные гуляния. Ср.: **ГАРМОНИ И БАЛАЛАЙКИ**. О шуме в голове. *Всё шум в голове, как гармонь и балалайки в голове, ничего не слышу*. Кроме того, *гармонь* выступает как образный эталон *«складчатой» формы*. Ср.: **ГАРМОНЬЮ**. Складками. О материи. **ГАРМОШКА**. Низ шляпки пластинчатого гриба. *Гармошка-то у сыроежек да у зеленок есть*. К предметным эталонам группы «музыкальные инструменты», обуславливающим актуализацию модели «звучание инструмента – речь человека», относится образная семантика слова **ГРАММОФОН**. Разговорчивый, словоохотливый человек. *Пелагея-то у нас граммофон*. Очевидно, что в данном

случае оценочная коннотация не имеет отрицательного характера, а связана, скорее, с одобрительной (шутливо-иронической) характеристикой человека по его готовности вступить в разговор, поддерживать его в течение долгого времени (ср. возможность прослушивать на граммофоне долгоиграющие пластинки). Еще один вектор развития метафорической семантики слов данной группы осуществляется на основе предметного эталона **БАНДУРА**. Обычно о крупной (полной) женщине (большой размер инструмента – основа перекодировки предметного эталона в антропоморфный образ). Ср. диал. фонетический вариант **БАНДОРА**. Очень полная женщина. *Бандорой зовут толстых, крупных баб.*

Для образной номинации в русских говорах характерна опора на предметные эталоны, закрепленные в названиях бытовых реалий, ремесленных артефактов, связанных с земледельческой деятельностью, домашним хозяйством, охотой и рыболовством, лесным промыслом и т.п. Приведем лишь некоторые наиболее показательные в этом отношении примеры.

Характеристика *внешнего вида человека* с использованием *пищевого предметного кода* («хлебной аналогии»): **АРЖАНАЯ ДА СДОБНАЯ**. О здоровой, умеренно полной, красивой девушке или женщине. *Видел, какая Анна аржаная да сдобная, как на опаре кисла. У матери росла полная, хорошая вот такая; Ух, аржана да сдобна. Ну, значит, здорова. Аржана да сдобна-то, а, значит, как пышечка.* Данная модель (ср. *пышка, булка* – с тем же значением) вписывается в аксиологическую шкалу традиционной народной культуры, где женская полнота связывается с достатком, здоровьем и, следовательно, красотой (подобной хорошему пышному хлебу). Ср. в этой связи *образный предметный эталон неудавшейся выпечки*, представленный в говорах Русского Севера номинацией **ДОЩЕЧКА**. Неподнявшийся пирог. *Ой, матушка, какие у тебя пироги хорошие, а у меня опять дощечки* (в основе такой оценки – признак «плоский, как доска»). Отметим в плане сопоставления предметных эталонов тот факт, что *худоба человека* также отрицательно маркируется «древесной метафорой» (на основе признака «высохший, тонкий, как *щепка*»). Ср.: **ДРАНОЩЕПИНА**. Худой человек. *Вся высохла, сухая дранощепина.*

В номинациях «орудий сельскохозяйственного труда» в качестве актуального семантического основания для их образного переосмысления часто выступает характерная форма обозначаемого предмета. В этом отношении интересно слово **ГРАБЛИ**, метафорически маркирующее данный признак в ряде производных: **ГРАБЕЛЬЦЫ**. Травянистое лекарственное растение. *Таким вилам смотрятся, вот и грабельцы* (эталонном образной номинации является сходство формы растения с *граблями, вилами*). **ГРАБОНОГИЙ**. Кривоногий (о человеке). Предметный эталон образной номинации – форма крючковатых, «загнутых» зубцов грабли, идентифицируемая с внешним видом кривоногого человека. **ГРАБОРУКИЙ**. Неумелый. *Фу, какой граборукий, всё из него валится* (ср. форму грабель – с большими пробелами между зубьями). Ср. диалектный синоним *дырорукий*. В чем-то сходную в ономаσιологическом смысле семантику развивает в говорах слово **ВИЛЫ**, которое, однако, получает в своих производных специфическую специализацию: **ВИЛАНЬЯ**. Дерево с раздвоенной верхушкой (ср. форму вил – с двумя зубцами). **ВИЛАЧ**. То же. *С вилами деревина стоит*. **ВИЛАШЕЧКА**. Вид выпечки. *Витушки пшеницьны на свадьбы пекли на большой сковороде, и вилашечек поставишь*. В эталонном образе выделен признак «витой – по форме округлый, как вилы». В образном переосмыслении слова **ВИЛЫ** представлено также эвфемистическое значение: отрицательный ответ при сватовстве (ср. предметный эталон, связанный с применением вил как орудия обороны и нападения).

Предметно-бытовая и промысловая символика нередко используется диалектоносителями для номинации лесных растений (грибов, ягод): **ДЕДКОВА ТРУБКА**. Гриб-дождевик. *Наступишь ногой, дак и скажешь – вот дедкова трубка*. **БАНЯ**. То же. *Коричневый такой, дым-то идет, как наступишь, в шутку баней называли*. В обоих случаях эталонным признаком, на основе которого происходит перенос наименования на другой объект, выступает характерное для гриба-дождевика свойство выделять «дым» при прикосновении к нему. Ср. *дым* как неотъемлемый атрибут *курения (трубки)*, ср. также дым из трубы затопленной *бани*.

В отдельную группу следует выделить устойчивые образные выражения, основанные на предметно-ситуативных эталонах. Это эталоны измерения расстояния в единицах размера и качества «обуви»: **ДВА ЛАПТЯ**. О небольшом расстоянии. *Напрямую – два лаптя, а по дороге – далеко идти* (ср. ситуативную пропозицию «*в лаптях далеко не уйдешь*»). **ДВА РАЗ (РАЗА) ПАЛКОЙ БРОСИТЬ**. Близко, рядом. *Болото – два раз палкой бросить, рядышком* (эталонном измерения становится *длина палки* и пропозиция «*палку далеко не бросишь*»). Ср. также образные выражения, актуализирующие предметные эталоны безразличия (**ДО ОБУХА**. Безразлично, неинтересно); исчерпанности действия (**ДО СИНЕГО ПОРОХА**. До конца); отдаленного родства (**ДЕВЯТЫЙ КОЛ В ЗАБОРЕ**. Синоним выражения *Девятая вода на киселе /с киселя слита*); недоброжелательного отношения, затаенной обиды (**ДЕРЖАТЬ КРЕН**. *Иметь зуб на кого-л.*) и др.

В приведенных фраземах представлены номинации предметных реалий и предметных действий, имеющие устойчивые этнокультурные коннотации.

Панорамный охват подобного материала, очевидно, позволит представить предметные эталоны образной номинации в говорах с большей степенью их системной проявленности. Однако даже приведенные выборочно факты показывают, что в процессе образной номинации выявляются вариативные представления о свойствах объекта-эталона в проекции их на свойства нового обозначаемого. «Выделенность» соответствующего признака предмета в сознании носителей языка, безусловно, имеет индивидуальную возрастную, профессиональную, гендерную, этнокультурную привязку и вместе с тем отражает некие социально отфильтрованные ономаσιологические приоритеты в использовании номинативного регистра предметной лексики.

ИСПОЛЬЗОВАННЫЕ СЛОВАРИ

Областной словарь Кузбасса. Выпуск 1. – Кемерово, 2001.
Словарь говоров Русского Севера /Под ред. А.К.Матвеева. – Т. I-III. – Екатеринбург, 2001, 2002, 2005.

©Гридина Т.А., 2013

С.В. РЯБУШКИНА

*(Ульяновский государственный педагогический университет
им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия)*

НЕСКОЛЬКО СЛОВ В ОПРАВДАНИЕ «ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ» РУССКИХ ЧИСЛИТЕЛЬНЫХ

Аннотация: Многочисленные узуальные нарушения кодифицированных норм формообразования русского числительного – «точки роста» новых явлений – обусловлены особенностями развития нумеральной системы. Девиации, возникшие в процессе речевой деятельности, оказываются значимыми для грамматической системы языка.

Ключевые слова: имя числительное, узуальные формы, речевая деятельность, аналогия, активные процессы в русском языке

*А вот еще один анекдот, распространенный в свое время
среди западных славистов – Если человек правильно склоня-
ет
русские числительные, то он американский шпион.
(Из обсуждения на Интернет-форуме)¹⁶*

*...язык «создается» языковой свободой говорящих: его сис-
темность
есть результат непрерывной системной деятельности.
(Э. Косериу)¹⁷*

В педагогической психологии используется термин *девиантное поведение*. Девиантное поведение «проблемного» подростка – это «болезнь роста», которая обычно свидетельствует о внутреннем конфликте, о неспособности жить в ладу с собой и с миром, о неприятии чужих и чуждых правил, о стремлении че-

¹⁶ Автор: Dee-lite (США). Дата: 06.08.2002. URL: <http://forum.exler.ru/arc/index.php?s=0&showtopic=18033&st=0> (дата обращения 23.02.2011).

¹⁷ [Косериу 2001: 73].

ловека самоутвердиться, стать самостоятельным и самодостаточным.

Имя числительное (далее ИЧ) – это, наверное, самая «проблемная» часть речи, если взглянуть на узуальную вариативность с точки зрения школьной грамматики: «обыденный разговорный язык вносит много упрощений в систему счетных оборотов, и эти упрощения, проникая в речь учащихся, обуславливают наличие в ней больших отклонений от грамматических норм, особенно в употреблении сложных (*коробка с двухстами карандашами*) и составных числительных (*говорили о двести семидесяти рублях*). Нет другой грамматической темы, в которой разрыв между грамматической нормой и живой речью учащихся был бы так велик» [Тукумцев 1949: 90].

Практически каждый писавший о русской грамматике и грамматических «неправильностях» речи упоминал о тех или иных вариантах, трудностях использования ИЧ:

- в конце XVIII в.: «Нарицательное имя *Число*, находящееся также в приложении, к какому бы то ни было, особенно-му числу: поелику при таком случае, в косвенных падежах, иногда одно только сие приложение склоняется, а особенное или действительное число остается без склонения, напр. *Числа двадцать пять, квадратным число двадцать пять, числам два и пять* лучше, нежели *числом квадратным двадцатью пятью*, и проч. разве где для особливого объяснения и различения требуется сего последнего способа» [Барсов 1981: 174–175];

- в XIX в.: «Некоторые употребляют и в творительном падеже *пятидесятью, шестидесятью* и т. д.» [Востоков 1874: 44]; «Часто говорят: *Он моложе четырью годами*; правильно: *четырьмя годами*» [Справочное место... 1843: 122]; «Вместо *пятьюдесятью* в разговорах чаще слышно *пятидесятью*. В этом случае, отступая от одного правила, держатся другого. Другое правило позволяет числительному имени, входящему в состав других имен, оставаться в родительном падеже» [Павский 1850: 229]; «*Шерсть продавалась два и три рубля за пуд дешевле прошлогодного*, вместо: *пуд шерсти продавался двумя и тремя рублями дешевле прошлогодного...* *Через минуты две, через лет пять*, вместо *минуты через две, лет через пять*» [Зе-

ленецкий 1855: 22–23]; «Промахи против согласования имен числительных попадают особенно часто. Так в одном из новейших экономических исследований говорится: "*считалось всего 2981 дворянские фамилии*"» [Николич 1877: 5-6]; «Вообще печать весьма часто погрешает против правильности выражений там, где попадают имена числительные. Обыкновенное дело встретить, например, обороты: решено послать 642 *сестры* вместо: 642 *сестер*...» [Николич 1878: 22]; «...современный язык пользуется значительною свободою в употреблении числительных» [Буслаев 1959: 436]; «В числительном *пятьдесят* склоняются обе части, и совершенно неправильно, так как *десять* есть родительный падеж множественного числа и, следовательно, склоняться не может» [Бороздин 1896: 79];

- в начале XX в.: «Некоторые числительные сравнительно в недавнее время утратили свою способность изменяться по всем падежам. Для нас уже невозможно употребление форм: *стол, стами*; необычно: *во сте*; вполне возможно: *пятидесятью, шестидесятью* вместо *пятиюдесятью, шестьюдесятью* и под., которые еще рекомендуются современными грамматиками и которые нередко мы видим в книжном языке» [Чернышев 2010: 133]; «Инструментални облик *пятиюдесятью (шестьюдесятью, семьюдесятью, восьмьюдесятью)* све више је одлика књижевног језика; у обичном говору превлађује облик *пятидесятью (шестидесятью и т. д.)*, изведен аналогјом према осталим падежима» [Кошутјић 1914: 122–123]; «В сложных *пятидесять, шестьдесят, семьдесят, восемьдесят* склоняются обе части сложения: *пятидесяти, шестьюдесятью, семьюдесятью, восьмидесяти*. Впрочем, в твор. пад. известны и новообразования, как *пятидесятью, семидесятью*. Очевидно, в сознании говорящих утрачено представление о том, что *-десять* это форма род. мн.» [Шахматов 1952: 193];

- в середине XX в.: «Рядом с формой творительного *пятиюдесятью, шестьюдесятью* в разговорном языке наблюдается *пятидесятью* и даже *пятидесяти (с пятидесяти рублями)*» [Абакумов 1942: 104]; «В живом разговорном обиходе начинают утрачиваться формы склонения числительных (говорят: *около триста человек*)» [Тан 1950: 277]; «Стремление к точности обо-

значения выражается в современном русском языке в тенденции не склонять числительные – слова, по своему значению более других точные и всегда однозначные. В устной речи уже господствует недавно еще не допустимый вариант: *по пять человек, по сорок пять* и т. п.» [Миртов 1953: 105]; «числительные имена многими вообще не склоняются или склоняются очень небрежно» [Тимофеев 1960].

В конце XX – начале XXI вв. метаязыковые комментарии по поводу «девиантного поведения» ИЧ становятся все более эмоциональными и напоминают ворчание старшего поколения на поступки младших: «Известно, что на экзамене билет "Склонение числительных" стараются просто замять, ибо в панику впадает не только студент-абитуриент, но и сам экзаменатор, у которого через минуту в голове начинают путаться все эти "двухстами" или "двумястами", "пятьюдесятью" или "пятидесятью"» [Зимянина 1999]; «Напомним и о нескончаемой битве между ораторами и именами числительными. Вот лишь один эпизод из услышанного по радио: "... около четырехсот... простите, четырехста..." Все это, увы, похоже на повальный падёж падежей. Слушая радио, отчетливо представляешь, с какой непосильной задачей сталкивается горе-диктор. Вот он (она) взглянул на текст, впервые в жизни увидел это слово, удивился (ужаснулся) и, зажмурившись, его про-из-нес» [Зискин 2001]; «Для многих сейчас составит проблему правильно просклонять составные числительные. Как правильно – из двухсот двадцати или из "двухста" двадцати – это проблема для многих. <...> С грустью можно констатировать, что все приведенные нововведения, новоизменения подкрепляются "перевесом большинства", поскольку данное большинство только и фигурирует во всех мыслимых – официальных и неофициальных – источниках. К тому же сюда относится и подрастающее поколение, не знавшее прежнего бытования языка и отношения к нему и закрепляющее в своей речи предлагаемые инновации» [Иваницкий 2005]; «Несклонение этой части речи стало чем-то вроде игнора большой буквы в фейсбучной переписке... Зачем лишние артикуляционные усилия, если и так понятно? А "шестьюстами" попробуй произнеси. Так что к черту элегантность! Надежность и прак-

тичность – вот друзья современной коммуникации» [Туркова 2012].

Ошибки в формообразовании ИЧ воспринимаются как знаковые, как показатель общей культуры человека, как символ разрыва связи поколений, разрушения культурных традиций: «Уже и цензуру отменили, и снова ввернули мозги, но склонение числительных спасти не удастся <...> Кто не верил, что между умением правильно выговаривать числительные и пониманием времени, в котором живешь, есть прямая связь, тот и получил вместо двухтысячных – нулевые» [Гусейнов 2012: 9, 12].

Авторы известной ортологической книги «Не говори шершавым языком» выделяют прецизионные ошибки – те, что «помимо частоты их встречаемости и лингвистических оснований появления, характеризуются дополнительными социопсихологическими свойствами», это «слова и конструкции, которые служат камнем преткновения в овладении нормами литературной речи. В них постоянно совершаются в речевой практике отклонения от правил, столь же постоянно и настойчиво отмечаемые специалистами по культуре речи, искоренить которые в узусе не удастся в течение длительного времени. Этого типа ошибки и служат своего рода лакмусовой бумажкой, культурно-речевым тестом для говорящих, определяющим степень владения ими культурой русской речи. Девизом группы так понимаемых прецизионных слов и форм должен стать призыв: "Это надо выучить и знать!"» [Горбаневский, Караулов, Шаклеин 1999].

И первыми в перечне прецизионных ошибок названы девиации многокомпонентных ИЧ, несклоняемость которых авторы объясняют тем, что говорящий разрешает антиномию собеседников в пользу адресата: «Говорящий хочет, чтобы называемое им число было в точности, без искажений воспринято слушающим. <...> Чтобы на пути передачи числовой информации свети воздействие помех к минимуму, говорящий, учитывая интересы адресата речи, проговаривает числительные как неизменяемые слова. Это обстоятельство, естественно, не оправдывает ошибку, но как-то помогает понять ее возможные причины (Напомним, что в языке профессиональных военных во избежание искажений запрещается склонять названия населенных пунктов

и числительные, передающие цифровые обозначения.)» [Горбаневский, Караулов, Шаклеин 1999].

Прецизионные ошибки можно назвать диагностическими, поскольку многие из них маркируют «точки роста» новых явлений, существование «неправильностей» чем-то обусловлено, для чего-то нужно – не даром на протяжении долгого времени их невозможно изгнать из узуса (конечно, имеется в виду речь образованных людей, компетентных носителей литературного языка).

Представляется, что многочисленные узуальные нарушения кодифицированных норм формообразования русского ИЧ – сравнительно молодой части речи, сформировавшейся в письменный период истории языка, – обусловлены именно особенностями развития.

Основной (если не единственной) причиной возникновения морфологических новаций в процессе порождения речи является аналогическое влияние той или иной модели: «Аналогия, т. е. сближение по сходству, важный фактор в развитии и организации языка. <...> Аналогией вызываются и изменения в грамматическом строе языка и возникновение новых грамматических категорий. Аналогия способствует не только появлению изменений в языке, но и их упорядочению; аналогии главным образом обязан язык и закономерностью грамматического строя и устойчивостью, т. к. закономерность и выдержанная система грамматических и других фактов создается и поддерживается главным образом аналогией» [Дурново 2001: 28].

Аналогические образования отражают напряженную мыслительную деятельность говорящего: «В основе аналогии лежит образование одной формы по типу и подобию другой или других, а значит, и мысленное обобщение путей образования определенных форм в виде известного правила. Перенесение же этого правила на порождение единиц, ранее ему не подчинявшихся, свидетельствует о понимании структурного и / или семантического сходства между всеми такими единицами и о существовании ассоциативных связей между ними» [Кубрякова 1987: 45].

Рассмотрим два типа узуальных форм сложных ИЧ и прокомментируем их с разных позиций: с точки зрения говорящего,

объясняя причины появления, и с грамматической точки зрения, выявляя место девиации в системе.

1. Устранение внутреннего склонения сложных ИЧ

Сложные ИЧ принципиально отличаются от других композитов, поскольку сохраняют внутреннее склонение (лексикализация словосочетания в косвенных падежах формально не завершена). Но сейчас идет процесс постепенного превращения недо-слова, слова-синтагмы в цельное слово, процесс формирования общей основы косвенных падежей: первый компонент оформляется по модели генитива.

Для выравнивания основы необходимо устранение внутреннего склонения у «лишних» форм (тех, чей первый компонент оформлен отлично от генитива), то есть в Дат.–Твор. у «малых» сотен и только в Твор. п. у «больших» десятков и «больших» сотен, что и происходит в узусе, например:

- «малые» сотни, Дат. и Твор. п.: *Число многофункциональных аппаратов СДМ-Банка приближается к двухстам* (Банковское обозрение. 01.06.2008. № 6. – *Integrum*); *Суд приговаривает его к трехстам часам трудотерапии в местном детском саду* (Московская правда. 17.04.10); *Количество фирм, потерпевших крах, приближается к четырехстам* (С. Кургиян. – Суд времени. Пятый т/к. 08.11.10); *В «Борисполе» из-за поломки не смог взлететь самолет с двухстами пассажирами* (http://day.mobus.com/news_470681.html. 10.04.13); *И она, и Миша понимают, что произошедшее конкретно с ним – отнюдь не показатель беспорядка в армии, что это все дикая, нелепая случайность, что виновен здесь только тот террорист в желтом «Москвиче», начиненном четырехстами граммами тротила* (Советская Россия (Москва). 17.02.05. – *Integrum*);

- «большие» десятки и «большие» сотни, Твор. п.: *Цена за квадратный метр начинается от 15–18 тысяч долларов и заканчивается пятидесятью–шестидесятью* (Постскриптум. ТВ «Центр». 01.03.08); *Через государственные компании она владела семидесятью четырьмя процентами сети* (Евроньюс. 02.05.12); *И он сказал: «Возьми пятьсот самых важных биз-*

несменов из России и сравни их с **пятистами** бизнесменами из любой другой страны мира» (InfoNews. 02.01.04. – *Integrum*).

Следует заметить, что такое упрощение склонения для сложных ИЧ совсем не ново: подобными формами иллюстрировали правила склонения авторы первых российских грамматик: «*Пятьдесятъ, шестьдесятъ, семьдесятъ, осмьдесятъ* склоняются *пятидесяти, шестидесяти, семидесяти, осмидесяти, пятьюдесятью, осмидесятью* и проч.» [Ломоносов 1982: 103]; «*Пятьдесят* и ему подобные то есть на ь кончащиеся оному же склонению последуют ... в них обе части склоняются напр. *пятидесяти, шестидесятью, о семидесяти* и проч.» [Барсов 1981: 510]. Упрощенные косвенные падежи «малых» сотен также отмечаются еще в XIX в.: «По-видимому, только индивидуальным отклонением является у Гнедича (Военный гимн греков, 1821): "С *трехстами* храбрых – персов силы Один сдержал герой"» [Булаховский 1954: 110].

Такое упрощенное формообразование, конечно же, помогает говорящему: «По сравнению с вариантами типа *пятьюдесятью* формы с унифицированной основой типа *пятидесятью* более употребительны, особенно в разговорной речи. С точки зрения экономии произносительных усилий и стремления к стандартности грамматического образования эти последние варианты не только допустимы, но и желательны» [Граудина, Ицкович, Катлинская 1976: 267].

Что даст эта модель системе? Во-первых, завершится лексикализация сложных ИЧ, и тогда система русских композитов станет более упорядоченной. Во-вторых, косвеннопадежная основа ИЧ будет оформлена по аналогии с основами денумеральных имен (*двухъярусный, двугорбый, пятидверный, тридцатипятилетний*), и это структурно объединит разные элементы нумеративной системы.

2. Устранение плюральных форм в именах сотен

В современной речи очень активны косвеннопадежные формы имен сотен типа *двухста, пятиста*, образованные по модели двухпадежного ИЧ *сто / ста*: *В Америке, например, более двухста роботов-хирургов в университетах (НТВ. 11.06.08); Через 7-8 секунд появится балка, которая располагается трехста*

метрами ниже (Сейчас. Пятый т/к. 22.07.10); Здесь [в Папуа Новой Гвинее] говорят **на семиста** различных языках (Т/к «Россия-К». 26.10.13); Чингисхану был известен секрет искусственной крови, продлевающей жизнь человека **до восьмиста-девятиса лет** (Необъяснимо, но факт. ТНТ. 11.11.06.). А вот контекст, отражающий колебания говорящего; студенты рассказывают о своей технической разработке (мульти-тач стол) – и выбирают дефолтную форму ИЧ: **Можно производить до пятисо... пятиса двадцати касаний** (Утро России. Т/к «Россия-1». 24.12.10).

Пытаясь сделать выбор, говорящие используют прием, которому их научили в школе: делим ИЧ на части и склоняем отдельно каждую часть. Так, заполнив анкету по склонению ИЧ, инженер-программист в завершение исправил во всех контекстах все косвенные падежи имен сотен на *–ста* и потом объяснил мне это так: «Я помню, что там все логично. Надо разделить сотни на две части и каждую просклонять. Расчленил. Попытался по-разному просклонять *сто*, но разве *со стами* рублями говорят сейчас? Нет, всегда *со ста*».

Узуальный вариант стал особенно популярным в последнее время (см. об этой новации подробнее [Рябушкина 2013]), о чем свидетельствует практически каждая новостная программа. Например, на днях на телеканале НТВ прошел сюжет из Ростовской области о том, что в Центральной библиотеке г. Батайска открылась Справочная служба русского языка (Сегодня. НТВ. 09.11.13): диспетчер принимает по Skype вопрос «Как правильно сказать – *не хватает шестисот рублей* или *не хватает шестиса рублей?*» Вопрос сформулирован четко, вполне вероятно, что это постановочный момент, а не реальный звонок. Но показательно, что выбран именно такой вопрос – как самый яркий и типичный.

Это аналогическое влияние также имеет системное основание: в формах данного типа устраняется синтагматически связанное (только в сложных ИЧ) плюральное склонение компонента *сто*, парадигма сотен выравнивается по первой сотне – и это тоже способ лексикализации.

«Любое несоответствие норме есть проявление системности Языка», – так, полемически заостренно, определила причины

речевых девиаций М. В. Всеволодова в своем пленарном докладе на IV Международном конгрессе исследователей русского языка [Всеволодова 2010: 13]. В лингвистике существует и прямо противоположная трактовка отступлений от литературной нормы: в частности, О. А. Лаптева считает, что «развитие имеет свой рисунок, обозначающий контуры будущей системы. Ошибка случайна и бессистемна, даже если она массова. Она не принадлежит узуальной норме (хотя и принадлежит узусу), потому что норма закрепляет лишь системные отношения» [Лаптева 2003: 17], и это несколько иное понимание нормы. Представляется, что в проанализированных узуальных вариантах мы слышим «голос Языка», ведь «развитие языка – это не постоянное "изменение", произвольное и случайное, а постоянная *систематизация*» [Косериу 2001: 196].

ЛИТЕРАТУРА

Абакумов С.И. Современный русский литературный язык. – М., 1942.

Барсов А.А. Российская грамматика Антона Алексеевича Барсова. – М., 1981.

Бороздин А.К. Грамматика русского языка. Петербургские женские курсы. –СПб., 1896.

Булаховский Л.А. Русский литературный язык первой половины XIX века: Фонетика. Морфология. Ударение. Синтаксис. 2-е изд., испр. – М., 1954.

Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. – М., 1959.

Востоков А.Ф. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. 12-е изд. – СПб., 1874.

Всеволодова М.В. Язык и его место в мироздании. К вопросу об актуальной грамматике // Русский язык: исторические судьбы и современность: IV Межд. конгресс исследователей русского языка (Москва, 20-23 марта 2010 г.). – М., 2010.

Горбаневский М.В., Караулов Ю.Н., Шаклеин В.М. Не говори шершавым языком. – М., 1999. URL: http://gramota.ru/biblio/research/rubric_370/

Граудина Л.К., Ицкович В.А., Катлинская Л.П. Грамматическая правильность русской речи. Опыт частотно-стилистического словаря вариантов. – М., 1976.

Гусейнов Г.Ч. Нулевые на кончике языка: Краткий путеводитель по русскому дискурсу. – М., 2012.

Дурново Н.Н. Грамматический словарь: грамматические и лингвистические термины. – М., 2001.

Зеленецкий К.П. О русском языке в Новороссийском крае. – Одесса, 1855.

Зимянина Н. Нехай велик он и могуч, но и дремуч порядком тоже // Вечерний клуб. 14.08.1999.

Зискин Л. Во дни сомнений, или Пожалуйте к диктанту // Личность и культура. 2001. № 1–2. URL: <http://www.lichnost-kultura.narod.ru/2001/20011/2001104/2001104.htm>

Иваницкий В. Русский язык: болевой шок // Новая новгородская газета. 2005. № 25.

Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (проблема языкового изменения). 2-е изд., стереотип. – М., 2001.

Кошутин Р. Грамматика руског језика. II. Облици. – Београд, 1914.

Кубрякова Е.С. Размышления об аналогии // Сущность, развитие и функции языка. – М., 1987.

Лантева О.А. Самоорганизация движения языка: внутренние источники преобразований (Статья первая) // Вопросы языкознания. 2003. № 6.

Ломоносов М.В. Российская грамматика Михаила Ломоносова. – М., 1982.

Миртов А.В. Из наблюдений над русским языком в эпоху Великой Отечественной войны // Вопросы языкознания. 1953. №4.

Николич П.М. Неправильности в выражениях, допускаемые в современной печати. I // Филологические записки. – Воронеж, 1877. Т. 16. Вып. 1.

Николич П.М. Неправильности в выражениях, допускаемые в современной печати. II // Филологические записки. – Воронеж, 1878. Т. 17. Вып. 1.

Павский Г.П. Филологические наблюдения над составом русского языка. Рассуждение 2-е. Б. Отделение 2-е. Об именах при-

лагательных, числительных и о местоимениях. 2-е изд. – СПб., 1850.

Рябушкина С.В. «Неустойчивое равновесие» русского числительного // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики: сб-к материалов конференции 9-12 апреля 2013 г. – СПб., 2013. URL: <http://iling.spb.ru/confs/materials-fgr2013.pdf>

Справочное место русского слова. Четыреста пятьдесят поправок, с руководством к употреблению буквы Ъ. 2-е изд., пересмотренное и дополненное. – СПб., 1843.

Тан Л. Запечатленный язык // Новый журнал. – Нью-Йорк, 1950. Т. 23.

Тимофеев Б.Н. Правильно ли мы говорим? Заметки писателя. – Л., 1960. URL: http://uknigi.ru/koverkane_russkogo_yazyka/ohislitelnyh_imenah.html

Тукумцев Г.Р. Имя числительное // Методические разработки по грамматике / Под ред. С.Г. Бархударова. 2-е изд. – М., 1949.

Туркова К. Трёмстам сорока пяти (О тяжкой доле составных числительных) // Московские новости. 14.11.2012.

Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи: Опыт русской стилистической грамматики. 4-е изд., испр. – М., 2010.

Шахматов А.А. Из «Очерка современного русского литературного языка» // Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку (Учение о частях речи). – М., 1952.

Щерба Л.В. Очередные проблемы языковедения // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. 2-е изд., стереотип. – М., 2004.

©Рябушкина С.В., 2013

С.С. Шляхова
(Пермский Государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия)

ВНЕШНОСТЬ, ТРАДИЦИОННЫЙ ИДЕАЛ И АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ТИП РУССКИХ В АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПАХ¹⁸

Аннотация: В статье представлены результаты экспериментального исследования автостереотипов и гетеростереотипов русских, башкир и коми-пермяков о внешности русских. Установлено, что автостереотипы русских ориентированы на традиционные этнические представления. Ядро автостереотипов и гетеростереотипов о внешности русских – европеоидный антропотип с особенными чертами (светлее среднего европейского варианта) и средний европейский вариант. Периферия стереотипов – варианты антропотипов этноса.

Ключевые слова: психолингвистика; социоллингвистика; этническая идентичность; этнические стереотипы; антропологический тип; традиционный идеал; региональная полиэтничность; коми-пермяки; башкиры; русские.

В статье исследуются авто- и гетеростереотипы (внешность русских) представителей трех базовых культур (финно-угорская, тюркская, славянская), которые образуют культурное пространство Пермского края (коми-пермяки, башкиры, русские). Исследование стереотипов восприятия проводилось среди молодых людей (15-35 лет) с целью установить, обладают ли этнические стереотипы устойчивостью у молодежи, которая сегодня ориентирована на западные ценности. Использовались face-to-face и

¹⁸ Исследование проводилось в рамках гранта «Языковой быт современного прикамского села (социоллингвистическое исследование)» (проект № 008-П) в рамках реализации ПСР ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

on-line¹⁹ опросы (анкетирование): было опрошено 217 человек в возрасте от 15 до 35 лет.

Опрос face-to-face проводился на коми-пермяцко-русском отделении филологического факультета ПГГПУ (1-5 курсы), в г. Кудымкар и д. Малая Серва – 64 коми-пермяка 17-22 лет; на русском отделении филологического факультета ПГГПУ (1-3 курсы) – 63 русских 17-25 лет. Студенты участвовали в опросе «добровольно-принудительно» и были ограничены во времени; ответы были лаконичными, немногословными. Контакты с другими респондентами и экспериментатором во время эксперимента не допускались, спонтанность ассоциаций обеспечивалась динамичным режимом заполнения анкеты. В on-line опросе участвовало 52 башкира 16-35 лет и 38 русских 15-25 лет. Ответы были обстоятельные, подробные (часто с ошибками), что связано с добровольностью участия, анонимностью опроса, неограниченным временем.

Участникам эксперимента был предложен вопрос: «Типичный русский внешне – какой?» Анкета включала социолингвистическую часть (возраст, пол, национальность, родной язык, место рождения, место проживания, образование). В результате эксперимента было получено 217 анкет, выявлено 565 реакций, отражающих представления русских, башкир и коми-пермяков о внешности русских.

Обработка и интерпретация результатов эксперимента включала обобщение ответов на основе гиперсемы, ранжирование ответов по частотности на основе количественного анализа, выделение ядерных и периферийных признаков в восприятии внешности русского этноса. Часто респонденты называли несколько признаков, которые рассматривались как самостоятельные реакции.

Более 6 ответов считались значимыми реакциями (ядро стереотипа), малозначимыми – 3-5 ответов (периферия стереотипа), незначимыми – 1-2 ответа. Статистически абсолютно достовер-

¹⁹ В статье частично использовались материалы on-line анкетирования, проведенного студенткой гуманитарного факультета ПНИПУ Е.Булековой.

ными результатами считались однотипные ответы 25% респондентов и выше; относительно достоверными – 15-24% респондентов.

Автостереотипы

В ядро преставлений русских о своей внешности входят характеристики *светловолосый* (52% респондентов), *светлоглазый* и *высокий* (по 30%), *светлокожий* (20%), *большие глаза* (15%), *румяный*, *краснощекий* (12,5% респондентов). Периферийные признаки: *без улыбки* и *кудрявый* (по 7,5% респондентов). Незначимые характеристики: *грубоватые черты лица* (1,4% респондентов). Статистически абсолютно достоверные признаки – *светловолосый*, *светлоглазый*, *высокий*. Статистически относительно достоверные – *светлокожий*, *большие глаза*.

Гетеростереотипы

Башкиры представляют типичного русского как *светлого* (45% респондентов), *светлокожего* (32,5%), *здорового*, *крепкого телосложения* (27,5%), *светлоглазого* (25%) и *большеглазого* (17,5%), *высокого* (15%) и *краснощекого* (12,5% респондентов). Периферийные признаки: *худой* (2,5% респондентов) или *среднего строения* (5% респондентов). Статистически абсолютно достоверные признаки – *светловолосый*, *светлоглазый*, *крепкого телосложения*. Относительно достоверные – *большие глаза*, *высокий*.

Представления башкир о русских практически полностью совпадают с автостереотипами русских. Однако в ядро преставлений башкир о русских входит признак *крепкого телосложения*, *здоровый* (представления о русских богатырях?), который не отмечается русскими.

Коми-пермяки более разнообразно, чем башкиры и сами русские, идентифицируют русскую внешность: *разный, нет определенного типа* (5,8% реакций), *красивый* (7,7%) и *невзрачный* (1,9%), *могучий*, *немного полноват* (5,7%) и *хиленький, худой* (11,5%), *высокий* (7,7%) и *невысокий, среднего роста* (12%), *блондин* и *брюнет* (по 5,8% реакций).

В ядро преставлений коми-пермяков о внешности русских входят характеристики: *обычный, как все, как русский, как европеец* (33,7% респондентов), *невысокий* или *среднего роста*

(23,4%), *худой, хиленький* (22,4%), но и *высокий и красивый, симпатичный* (по 15% респондентов).

Периферийные признаки: *светлоглазый и полноват* (по 7,4% респондентов); *разный, блондин, брюнет, модный* (по 11,3%); *большой, невзрачный, интеллигентный, светлокосый* (по 3,7% респондентов).

Статистически абсолютно достоверные признаки – *обычный, как европеец*. Относительно достоверные – *невысокий, высокий или среднего роста, худой, красивый*.

Таким образом, башкиры отмечают один из типов внешности русского (светлый, высокий), тогда как коми-пермяки отмечают разнообразие вариантов внешности.

Традиционные представления русского этноса

В 1867 г. основатель русской антропологической школы А.П. Богданов составил антропологический альбом русских, получив множество нареканий: «Некоторые русские и иностранцы упрекнули меня за предвзятый выбор особенно хороших лиц и за тенденциозную прикраску материала, хотя в альбом сняты были исключительно крестьяне. Правда, я в главе альбома поставил двух умных и очень симпатичных владимирцев, бывших в то время у меня плотниками, но за ними следовал ряд других, безупречных в отношении прикрашения, т.к. это были представители наиболее часто встречающихся типов, самых обыденных физиогномий» [Богданов 1878].

В этом контексте и в контексте сравнения авто- и гетеростереотипов интересными представляются свидетельства иностранцев XV-XVII вв., когда глобализация и стандартизация не «унифицировали» внешность русских: Контарени (XV в.): *они весьма красивые*; Павел Иовий (XVI в.): *Русские вообще среднего роста, статные и как бы четвероугольные, но мускуловатые, глаза у всех голубые* [цит. по Терещенко 1997: 184-185]; Адам Олеарий (XVII в.): *Мужчины у русских большею частью рослые, толстые и крепкие люди, кожей и натуральным цветом своим сходные с другими европейцами. Они очень почитают длинные бороды и толстые животы <...> Усы у них свисают низко над ртом. Волосы <...> коротко острижены. Женщины, среднего роста, в общем красиво сложены, нежны лицом и телом* [Олеарий 2003]; Жак Маржерет (XVII в.): *все ездят ле-*

том верхом, а зимой в саях, так что не производят никакого движения, что делает их жирными и тучными, но они даже почитают наиболее брюхастых, называя их «дородный человек» [Маржерет 2007: 163]; Августин Мейерберг (XVII в.): Женщины среднего роста, по большей части весьма хорошенькие и сложены правильно; Иоган Георг Корб: женщины вообще статные и хорошие, но губы их прелесть [цит. по Терещенко 1997: 184-185]. «Самые обыденные физиогномии» весьма привлекательны.

Среди прототипных образов красоты в русском языке выделяются растения («гастрономическая метафора»: как малина, как репка) и животные (как серна), божества (как Афродита, как Аполлон), фольклорные персонажи (как [Царевна-лебедь, молодецкий (как [Добрый] молодец, Иван-царевич), ясный сокол] [Окунева 2009]. В русской фразеологии выделяются следующие образы, лежащие в основе концепта «красота»: молодость, хорошее здоровье, произведение искусства, сравнения с божеством, с демоном, с цветами и звездами, с благородными животными и птицами (он красив, как орел, она – как пава или лебедь) [Карасик, Стернин 2005]. Образы русских устойчивых сравнений указывают на спокойное величие (волоокий) или кротость (как у лани), голубой цвет глаз [Окунева 2009], румянность и белизну кожи (без белил лицо белое, без румян щеки алые) как признаки русской красоты. Реакции русских и башкир светлоглазый, светлокожий, румяный, большеглазый; коми-пермяков – светлоглазый, светлокожий.

Русские представления о красоте тела сводились, главным образом, к признакам физического здоровья: полные ноги, белое и румяное лицо [Щепанская 2005] – кровь с молоком: У нее лицо белое, спобеля снежку белого, У нее щечки алые – споля маку алова, У нее брови черные – спочерня угля черного, У нее очи ясные – как у ясного сокола (Свадебная величальная).

В русском языке эксплицированы два эталона красоты: заимствованный, светский, городской (утонченная, элегантная, грациозная дама: как березка, как прутик, как тростинка, тонка, высока; тонешенька, белешенька) и традиционный, деревенский (дородная, статная, с румянцем и крепким телосложением женщина: как павя, как лебедь белая, как репка, как царица; не ве-

личка, круглоличка, румяное личко; статный мужчина с величавой походкой, храбрый, крепкого телосложения, доброго нрава, нередко со светлыми кудрями: *добрый молодец, соколик, сокол ясный*) [Окунева 2009]. Реакции русских *высокий, светловолосый, кудрявый, румяный*; башкир – *высокий, светловолосый, румяный, здоровый, крепкий, худой*; коми-пермяков – *высокий, большой, могучий; худой, хиленький; немного полноват*.

В русской фразеологии отрицательная оценка внешности включает признаки: плохое здоровье, физический дефект, избыточные и недостаточные рост и масса тела, отсутствие вкуса в одежде, сравнение с грязными животными и со смертным грехом [Карасик, Стернин 2005]. Эти же признаки включает «некрасота» в частушках и «страданиях»: *малый или слишком высокий рост, сутулость, худоба и тоненькие ножки, утиная походка, неподходящий цвет глаз, большая (как у нашей лошади) голова. Малоценной представлялась красота «искусственного происхождения»: кудри навитые, щеки и губы намазаны помадой* [Щепанская 2005]. Реакции коми-пермяков: *хиленький, невзрачный*.

Иностранцы также отмечают излишнее увлечение русских женщин декоративной косметикой и сегодня, и в прошлом: *но в городах они все румянятся, и белятся, притом так грубо и заметно, что кажется, будто кто-нибудь пригоршинею муки провел по лицу их и кистью выкрасил щеки в красную краску. Они чернят также, а иногда окрашивают в коричневый цвет брови и ресницы* [Олеарий 2003]; *все они белятся и румянятся, но весьма грубо, и считают стыдным не белиться, не румяниться* [Маржерет 2007: 164].

Традиционные автостереотипы внешности русских ярко визуализированы в сказках «немножечко иностранца» А.Роу (он сын ирландского инженера): идеал красоты – *Вася (А.Катышев) и Аленушка (Н.Седых) «Огонь вода и медные трубы», Варвара (Т.Клюева) «Варвара-краса, длинная коса», «Марья-искусница» (Н.Мышкова); антикрасота – Марфушенька-душенька (И. Чурикова) «Морозко», Андрей-царский сын (С.Николаев) «Варвара-краса, длинная коса», Кошей и Баба Яга в исполнении Г. Милляра.*

Таким образом, автостереотипы молодых русских ориентированы на традиционный («сказочный») тип внешности (Иванушка и Аленушка): *светловолосый, светлоглазый, светлокожий, высокий, румяный*. Признаки, отмечаемые иностранцами, *мускуловатые, рослые, толстые, крепкие, жирные, тучные* и *все они белятся и румянятся* в реакциях не актуализированы. В визуализации сказочных образов эти признаки приписываются отрицательным персонажам: «упитанный, а невоспитанный» Андрей-царский сын и Марфушенька-душенька с типичным старорусским «мейкапом».

Традиционно ценимые бледность (*Бел лицом, да худ отцом; Моя роденька личиком беленька; Белее белого. Твоя рука; Тончайших пальцев белизна*. О.Мандельштам) и румянность (*Красавица, миру на диво, румяна, стройна, высока*. А.Некрасов. *Недурен собой, то есть румян, гладок, высок*. И.Гончаров) утратили значимость: сегодня в языке чаще несут пейоративные оттенки.

Бледность связывается с недомоганием, волнением, страхом или невидностью, «серостью»: *с повязанным лбом, бледная, худенькая, с почти закрытыми глазами; слабо улыбнулась* (И. Тургенев); *худая, бледная и некрасивая* (А.Апухтин); *его жена, бледная, молодая, незаметная* (З.Гиппиус); *бледная от волнения дочка; бледная и скучающая гражданка* (М.Булгаков); *бледная, с испуганными глазами* (С.Довлатов); *мы ее звали «моль бледная»; бледная девица* (Т.Устинова); *бледная немочь*.

Румянность связывается с холодом, молодостью, аллергией, лишним весом или «деревенскостью»: *Румяный критик мой, насмешник толстопузый* (А.Пушкин); *толстый и краснощёкий гражданин; мальчик лет пятнадцати, кудрявый и краснощёкий* (И.Тургенев); *здоровая, краснощекая девица* (Ф.Достоевский); *краснощёкая, румяная баба* (Д.Григоревич); *полная краснощёкая дама, и подумал про неё: «Ишь ты, выдра!»*; *толстая, краснощекая Розалия Карловна* (А.Чехов); *короткий и толстый, такой краснощекий, такой пухлогубый* (А.Белый); *толстая, краснощекая девица* (М.Горький); *кругло- и краснощекий, типичный купчик средней руки; краснощекий смысленый Васька* (Г.Иванов); *солидный гражданин, полный, краснощекий* (Ю.Олеша); *гимназистка была дородная, краснощекая* (В.Каверин); *краснощекая бабенка* (М.Булгаков); *плотный,*

краснощекий толстяк (А.Грин); *толстая краснощекая подруга* (Ю.Нагибин); *пышная краснощекая хохотунья* (Б.Окуджава).

Однако в ядро автостереотипов внешности у русских студентов и гетеростереотипов башкир входит реакция *румяный* как традиционный признак здоровья, молодости и красоты.

Антропологический тип

А.В. Терещенко в середине XIX в. писал, что «славяне наружностью и умом ни в чем не уступают прославленным кореным европейцам – германцам и франкам; что они очерком лица, белизною тела, станом и душевными силами суть настоящие европейцы» [Терещенко 1997: 15].

Современная антропология утверждает: «русские по своему расовому составу – типичные европеоиды, по большинству антропологических признаков занимающие центральное положение среди народов зарубежной Европы и отличающиеся несколько более светлой пигментацией глаз и волос и менее интенсивным ростом бороды и более крупными размерами носа» [Дерябин 2002]. Только по ширине головы, по ширине носа и толщине губ русские группы отличаются от западноевропейских [Алексеева 1999: 59].

По данным антропологов, по пигментации глаз и волос русские в целом оказались светлее среднего европейского варианта. Светлые глаза (серые, серо-голубые, голубые и синие) у русских встречаются в 45% случаев, тогда как средний уровень для зарубежной Европы – только 35%. Темные глаза (темно- и светло-карие) у русских встречаются в 5%, тогда как у населения Европы в среднем в 45%. Темные волосы у русских встречаются в среднем в 14% случаев, тогда как у населения зарубежной Европы – в 45%. Рост же бороды у русских оказался несколько слабее среднего европейского уровня. Мнение о том, что русские часто бывают "курносыми", не подтвердилось. Наиболее часто (в 75% случаев) у них встречается прямой профиль носа, что даже немного больше среднего европейского варианта (70%). Вогнутый же профиль встречается примерно так же редко (9%), как и у населения Центральной и Западной Европы (10%) [Дерябин 2002].

Таким образом, авто- и гетеростереотипы о внешности русских ориентированы на светлый европеоидный тип, в то время

как антропологи выделяют десятки антропотипов русских, среди которых девять основных областных типов: ильменско-белозерский, валдайский, верхнеокский, нижеокско-донсурский, западный верхневолжский, центральный, клязьминский, вятско-камский, восточный верхневолжский [Дерябин 2002].

Ядро авто- и гетеростереотипов о внешности русских соответствует обобщенному антропологическому портрету русских, который включает характеристики, отличающие их от западноевропейцев: башкиры видят русского как *светлого* (45% респондентов), *светлокожего* (32,5%), *светлоглазого* (25%); русские указывают на признаки *светловолосый* (52%), *светлоглазый* (30%), *светлокожий* (20% респондентов). 34% коми-пермяков идентифицируют русских как европейцев, отличительные признаки русских отмечаются коми-пермяками, но составляют периферию стереотипа (*светлоглазый* – 7,4%; *светловолосый* – 11,3%; *светлокожий* – 3,7% респондентов).

Таким образом, современные стереотипы молодых русских ориентированы на традиционные этнические автостереотипы внешности: *светловолосый, светлоглазый, высокий, светлокожий, румяный* (кровь с молоком).

Башкиры и русские представляют себе русских как европеоидов с особенными чертами (светлее среднего европейского варианта); коми-пермяки – как типичных европейцев. В то же время в реакциях коми-пермяков отмечаются указания на разнообразие областных вариантов: *невысокий, среднего роста* (23,4%), *высокий* (15%), *худой* (22,4%), *полноват* (7,4%); *брюнет* (11,3% респондентов) и пр.

Характер оценки внешности в авто- и гетеростереотипах

Русские студенты нейтрально оценивают свою внешность, отмечая объективные характеристики (*светлокожий, высокий* и т.п.). В автостереотипах русских преобладают нейтральные (91,6% реакций) оценки. Отрицательные (5,6% *не улыбается; грубоватые черты лица*) и положительные (2,8% реакций *улыбается*) оценки у русских составляют малочисленную и малозначимую периферию стереотипа. Спокойное равнодушие русских студентов (преимущественно девушек) к своей внешности выглядит парадоксальным на фоне широко растиражированного

мифа об особой красоте русских женщин. Можно предположить, что ориентированность восприятия внешности в традиционной когнитивной парадигме обуславливает незначимость внешней оболочки для студентов, поскольку русская красота-некрасота всегда связывались с внутренним миром: наблюдаются устойчивые связи концепта *красота* с такими концептами, как *сила, чудо, свет, тепло, радость, счастье, удача, ум, дело, доброта, любовь, богатство, безобразие / уродство, страх, смерть* и др. [Окунева 2009].

Большинство русских пословиц указывают на факт недостаточности одной лишь красоты: *снаружи красота, внутри пустота; красивыми словами пастернак не помастлишь*. Красота мало значима без соответствующего морального облика, без чувств, без особого внутреннего мира: *не та мила, что хороша, а та мила, что по сердцу пришла; родилась пригожа, да по нраву не гожа; в уборе и пень хорош* [Карасик, Стернин 2005].

В интернете широко цитируется высказывание, приписываемое французскому писателю Фредерику Бегбедеру: «Русская красота не сводится к литературе и лесам, основной ее параметр – женщины. Мы много говорим о залежах углеводородов в этой стране, не замечая главного ее богатства. Американки слишком здоровые, француженки слишком капризные, немки слишком спортивные, японки слишком покорные, итальянки слишком ревнивые, англичанки слишком пьющие, голландки слишком раскрепощенные, испанки слишком томные! Остаются русские. <...> Женщины всех национальностей ненавидят их, потому что красота несправедлива, а против несправедливости следует бороться. Русские девушки – это враги. Ангелам не впервой, у них всегда было полно врагов...» (liveinternet.ru/users/teoretik/post/233723079/). Француз видит преимущество русских женщин в душевных качествах, а не во внешних признаках.

Коми-пермяки в целом более высоко, чем башкиры, оценивают внешность русских (17,3% реакций), поскольку «ориентированы» на русский тип внешности: *красивый, симпатичный, хорошо одет, модный, могучий, интеллигентный*. В ответах коми-пермяков обнаруживается как явно негативная (*брюхатый, хилый, тощий, выпендристый, невзрачный* и пр.), так и

позитивная (*одет со вкусом, модный, хорош собой* и пр.) оценка русских.

Коми-пермяки во внешнем виде русских выделяют манеру одеваться и общаться: *модный, интеллигентный, хорошо одет*. Можно полагать, что для коми-пермяков одежда является признаком социального статуса, успеха и благосостояния, что было характерно для русской деревни: *Что на ком сертук штучковый, что на ком жилет бархатный. Во правой руке трость серебряна* (Свадебная величальная). Однако в целом в русской культуре не придается большое значение одежде.

Реакции **башкир** отличаются нейтральной оценкой внешности русских (почти 100% реакций). Явные оценочные высказывания в описании русских в ответах башкир практически отсутствуют. Можно предположить, что башкиры, этнически ориентированные на монголоидный тип красоты, равнодушны к европеоидному антропотипу.

Таким образом, автостереотипы молодых русских ориентированы на традиционные этнические представления о красоте/некрасоте. Русские и башкиры представляют русский этнос консолидированно, выделяя некий «усредненный» вариант внешности. Коми-пермяки более вариативно эксплицируют внешность русских, выделяя черты областных антропотипов.

Ядро автостереотипов и гетеростереотипов о внешности русских – европеоидный антропотип с особенными чертами (светлее среднего европейского варианта) в представлениях башкир и русских; средний европейский вариант в представлениях коми-пермяков. Периферия стереотипов – варианты антропотипов русского этноса.

ЛИТЕРАТУРА

Алексеева Т.И. Обобщенный антропологический тип русских Восточной Европы // Русские. Народы и культуры / отв. ред. В.А. Александров, И.В. Власова, Н.С. Полищук. – М., 1999. URL: <http://www.booksite.ru/fulltext/rus/sian/index.htm> (дата обращения: 17. 07.2013).

Богданов А. П. О красоте русских типов // Известия Императорского Общества любителей Естествознания, Антропологии и Этнографии. Том XXXI. А.П.Богданов. Антропологическая фи-

зиогномика. – М., 1878. URL: <http://www.xpomo.com/ruskolan/liter/bogdanov.htm> (дата обращения: 17. 07.2013).

Дерябин В.Е. Современные восточнославянские народы // Восточные славяне. Антропология и этническая история. Под ред. Алексеевой Т.И. – М., 2002.

Карасик В.И., Стернин И.А. Красота // Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. – Волгоград, 2005. URL: http://lincon.narod.ru/Antologia_1.iphttp://www.ahmerov.com/book_1066_chapter_14_KRASOTA.html (дата обращения: 17. 07.2013).

Маржерет Ж. Состояние Российской империи. – М.: Языки славянских культур, 2007. URL:http://www.vostlit.info/Texts/rus6/Margeret_2/text8.phtml?id=9237 (дата обращения: 5.07.2013).

Окунева И.О. Концепт «красота» в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009.

Олеарий А. Описание путешествия в Московию. М., 2003. URL: <http://www.bibliotekar.ru/rus/27-3.htm> (дата обращения: 5.07.2013).

Терещенко А.В. Быт русского народа. Часть I. Народность. Жилища. Домоводство. Наряд. Образ жизни. Музыка (народная мудрость). – СПб., 1848 / печатается по изданию 1847-1848 гг. – М., 1997.

Щепанская Т. Красота // Иллюстрированная энциклопедия: Мужики и бабы: мужское и женское в русской традиционной культуре. – СПб, 2005.

©Шляхова С.С., 2013

РАЗДЕЛ IV. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И.А. ВАУЛИНА

(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)

«ПАРАДОКСАЛЬНАЯ» ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА КАК ФАКТОР ЭКСПРЕССИВНОСТИ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ

Аннотация: В статье экспериментально выявляются аспекты восприятия экспрессемы *офонареть*, обусловленные спецификой внутренней формы (ее «парадоксальным» характером), интенсивной семантикой, сниженным стилистическим регистром

Ключевые слова: «парадоксальная» внутренняя форма, психолингвистический эксперимент, языковое сознание, метод прямого толкования значения слова

Важным фактором экспрессивности лексической единицы выступает *ее внутренняя форма*. Вслед за О.И. Блиновой, мы понимаем внутреннюю форму как «морфо-семантическую структуру слова, позволяющую объяснить связь его звучания и значения» [Блинова 2007: 61]. Внутренняя форма слова является связующим звеном между планом содержания и планом выражения языкового знака, воплощена «в морфной структуре, но ориентирует она на то, что значение этой структуры – органическая часть лексического значения» [Голев 1989: 24].

Экспрессивность внутренней формы слова обусловлена характером взаимодействия его формальной и содержательной сторон. Экспрессивное соотношение формы и содержания проявляется в двух аспектах: 1) в единстве, когда форма «поддерживает» в значении сему *интенсивности* или образности, и это находит воплощение в структурном облике слова (ср., например, *кровотийца, дубоголовый, дармоед, голодранец, подкаблучник, сногшибательный, ишачить*, и др., мотивация которых отражает экспрессивно-образную характеристику обозначаемого); 2) в наличии противоречия, «конфликта» между значением

и формой. Во втором случае речь идет о словах с «парадоксальной» внутренней формой [Матвеева 1986: 54], когда производное слово, казалось бы, прозрачное по своей внутренней форме, содержит «даже не намек, а настоящую загадку». Таковы, например, экспрессивные глаголы *залимонить*, *усвистать* со значением сильного удара (первый глагол) и быстрого удаления (второй глагол), никак напрямую не вытекающее из семантики мотиваторов *лимон* и *свистеть*. Мотивировочный признак в таких случаях трудно выводим (или вообще не может быть объяснен – во всяком случае с синхронной точки зрения), хотя формальная производность (связь с мотивирующей основой) в таком «экспрессивном производном слове прочитывается, осознается очень легко» [Матвеева 1986: 54]. Ср *присобачить* «*груб., прост.* прикрепить, приделать что-либо к чему-либо» [МАС, 1999. т.3: 441], *вмандаринить* «*разг.-сниж. шутол.* то же, что выпить» [БТССРЯ 2008: 254], *раскупориться* «*разг.* рассердиться друг на друга, рассориться», *усвистать* «*прост.* уйти (как правило, быстро)» и др.

Собственно именно парадоксальность внутренней формы таких единиц (преимущественно снижено разговорных, просторечных и диалектных глаголов, выражающих интенсивно проявляющийся признак) и создает их экспрессивность. Источником экспрессивности в таких словах служит противоречивый характер соотношения формы и содержания языкового знака: лексический мотиватор считывается, но оказывается как бы «случайным», совершенно чуждым данному значению, и принадлежит к иной предметной области.

Полагаем, следует разграничивать явления собственно «парадоксальной» мотивации, когда в основу наименования изначально кладется какой-то «нерациональный» признак, и процессы, связанные с утратой внутренней формы, которая перестает быть актуальной для современного носителя языка и выявляется только в результате этимологического анализа: внутренняя форма, утрачиваясь, оставляет после себя семантически «опустошенную» оболочку (так, например, существует версия происхождения глагола *огорошить* «*Разг.* Поразить, озадачить чем-л. неожиданным; ошеломить» [МАС, 1999. т.2: 588] от обычая обсыпать горохом боярина, завравшегося за столом царя

(как правило, неожиданно, из-за спины [Виноградов <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=ogoroshit&vol=2>]).

Забвение первоначального мотива номинации, сопутствующих этому обстоятельств, изменение культурно-исторического контекста, собственно лексико-семантические процессы – источник синхронно «парадоксальной» связи мотивационной формы с лексическим значением слова.

В любом случае (независимо от причины возникновения данного феномена) «парадоксальная» внутренняя форма предполагает, что в структуре слова осознается «произвольный», «случайный» мотиватор, не проясняющий лексического значения (слово является производным, но связь между его значением и наименованием остается семантически не выводимой). Ср. случаи парадоксальной мотивации слов в детской речи, когда поиск значения направляется случайными формальными ассоциациями незнакомого ребенку слова с понятным, знакомым «корневым» элементом (*орел должен орать, ртуть – это что-то для рта* и т.п.) Кроме того, знаменателен и тот факт, что в детской речи происходит коррекция слов с лексикализованной внутренней формой, или так называемая уточняющая реноминации (термин Т.А.Гридиной): *рыжка* вместо *белка*, *оточительный* нож вместо *перочинный* (примеры К. И. Чуковского) и т.п. Подобные факты детского языкового сознания со всей очевидностью свидетельствуют, что внутренняя форма становится объектом особой рефлексии в ситуации непонимания слова или при необходимости уточнить его значение в соответствии с актуальными аспектами восприятия его значения говорящим (см. об этом [Гридина 1998, 2006]).

Интересно в этой связи и то, что «парадоксальная» внутренняя форма весьма характерна для лексики жаргонного происхождения, выступающих средством эвфемизации (ср. *вмандаринить*, *вметелить* в значении «выпить») и экспрессивизации (см. *притараканить* – «принести что-л. громоздкое, неудобное», *отметелить* «побить»). Среди слов такого рода, распространенных в современной разговорной речи (в стилистически сниженном регистре), выделяется глагол *офонареть*. Эта экспрессема не зафиксирована в базовых толковых словарях русского литературного языка [МАС в IV т., 1999, БАС в XVII т.

1984, Ожегов, Шведова 1988 и др.]. В «Большом словаре русской разговорной экспрессивной речи» данный глагол представлен со следующим значением: *жарг.* Потерять способность соображать, прийти в состояние отупения, одуреть [Химик 2004: 414]. В онлайн-словаре русского арго отмечены значения: *Офонареть*: 1. Прийти в какое-л. **крайнее** (подчеркнуто нами. – *И.В.*) эмоциональное состояние (напр., отупеть, устать, возмутиться, удивиться). 2. Надоесть. [Словарь русского арго: http://www.pravoslovo.com/slovar_russkogo_argo/page/ofonaret.8169]. Второе значение проявляется в безличном употреблении глагола. Например: Мне все это офонарело. Семантика интенсивности проявляется в наличии в словарном толковании маркера-интенсификатора *крайнее*, указывающего на экспрессивное значение *наивысшей степени* проявления обозначаемого состояния.

В структурном облике слова считается словообразовательная модель образования отсубстантивных глаголов при помощи конфикса о-...е(ть): *Ты, ей-богу, совсем отетервел нынче* (Бунин); *Очень сильно оморцишел за последний два года* (Трифонов); *Он и обородел и обусел* (уст. речь) [РГ 1980]. Словообразовательное значение дериватов данного типа можно сформулировать как «приобрести то, что названо мотивирующим словом; стать похожим на то, что названо мотивирующим словом». Значение же глагола *офонареть*, формально соотносительное с производящим фонарь, не выводится с опорой на семантику этого «мотиватора».

Таким образом, экспрессивность данного слова определяется выразительностью стилистического регистра (связанного со сферой его функционирования), семантикой интенсивности, «парадоксальной» внутренней формой.

Для того, чтобы выявить, как названные аспекты экспрессивности определяют характер функционирования слова в современном русском языке, мы обратились к Национальному корпусу русского языка, а также другим материалам сети Интернет. Согласно данным Национального корпуса, глагол *офонареть* употребляется в художественной речи и в публицистике как средство стилизации, имитации непринужденной речи молодежи:

– *Что, всех, что ли, двоечников из девярых классов?* – яростно изумился Служкин.

– *Ну... восемь человек.*

– *Угроза **офонарела!*** – Служкин злобно сшиб пепел с сигареты.

– *Она не имеет права насильно записывать на экзамен!*

– *Да она не насильно...* (Алексей Иванов. Географ глобус пропил (2002)); ср. также следующий контекст: *Думали мы, думали и решили... Выйти на поле сами – вместо «Зенита» сыграть! Кто-то из наших (а мы все, естественно, уже прилично «нагрузились») подошел с этим предложением к Мананникову, но тот только руками замахал – вы чё, мол, ребята, **офонарели?** – и отказался. В общем, пошли мы вшестером. А народу полный стадион – кричалки скандируют, волнуются (из речи футболистов). (Беляков В. «Употреблять обещаю аккуратно. Чтоб не получилось, как в Турине...» // Советский спорт, 2008.09.30).*

Экспрессема *офонареть* употребляется и как прием художественной выразительности, интенсификации воздействующей силы высказывания: *Разбойник увидел меня — босую, обледевшую, завернутую в простыню. И **офонарел**. Стоял, как **фонарный столб**, с той же степенью деревянности и неподвижности.* — *Что вы здесь делаете?* — изумился он вполне интеллигентным голосом (Виктория Токарева. Центровка (1964-1994)). В данном контексте, в совокупности с экспрессивной парцелированной конструкцией, глагол *офонареть* служит для передачи крайне высокой степени удивления героя. При этом в внутренняя форма глагола «проясняется» автором через образное уподобление: *офонареть* – значит стоять подобно фонарному столбу («деревянню», «неподвижно»).

В устно-разговорном дискурсе экспрессема *офонареть* служит средством выражения личностного, эмоционально-оценочного отношения к чему-л. воспринимаемому как некая «аномалия»: *Чокнутый мужик! Тряпкой замахивается! Совсем **офонарели!*** (Разговор в семье студентов об учебе (2008)).

Содержательное наполнение глагола проявляется в следующих аспектах его смысловой актуализации (реализации в речи):

– «сильно удивиться»: *Широко, стало быть, встречали. Омские власти замерли в предвкушении волшебства... Англичане походили по Омску. И судя по всему, сначала, простите за выражение, **офонарели**, а потом впали в состояние, которое ещё Пушкин называл сплином – то есть, в безнадежную, чёрную тоску* (Омский мусорный абзац (2003) // «Криминальная хроника», 2003.06.10);

– «обнаглеть»: *Но! Мне стало мало ПРОСТО зарабатывать БОЛЬШИЕ деньги. МНЕ ЖИЗНЕННО НЕОБХОДИМО ЗАРАБАТЫВАТЬ ИХ С МИНИМАЛЬНЫМИ ЗАТРАТАМИ ВРЕМЕНИ. «Во, **офонарел!**» – возможно, скажет большинство* (Из текста рекламы – предложение купить пакет «Казино» (2004) – в значении «сойти с ума», «вести себя странно»: *С новым годом! — Ты что, офонарел? Июнь на дворе!* (Василий Авченко, Андрей Волков. С новым годом! (2003) // «Владивосток», 2003.09.29);

– «устать, утомиться, испытать состояние эмоционального опустошения: *Когда ты офонареешь от этих фокусов, они подкинут еще что-нибудь покруче* (Владимир Скрипкин. Тинга // «Октябрь», 2002).

Таким образом, семантика глагола *офонареть* является диффузной, он употребляется для экспрессивного обозначения ряда эмоциональных состояний в крайней степени их проявления.

Представляется интересным проследить, как отражается экспрессивное содержание данного глагола в сознании носителей языка. С этой целью нами был проведен психолингвистический эксперимент по методике прямого толкования, которая «позволяет обнаружить психологическую реальность значения слова, выявить актуальные для говорящего смыслы, в том числе смоделированные мотивационной формой слова» [Гридина 2013].²⁰

В качестве экспериментальной гипотезы принималось предположение о том, что внутренняя форма слова, которая является прозрачной, но в то же время «не соответствующей» его лексическому значению, определяет особую экспрессию слова.

²⁰ В указанной работе [Гридина 2013: 5-19] анализируются потенциальные толкования детских словотворческих инноваций с учетом вариативных проекций восприятия мотивированного слова.

Респондентами выступили представители молодежной аудитории: молодые люди (девушки и юноши) в возрасте 20-30 лет, всего 35 человек, от испытуемых требовалось объяснить значение глагола-стимула *офонареть* (любым способом, в соответствии с методикой прямого толкования).

В ответах испытуемых нашли отражение разные значения глагола: «удивиться, находиться в состоянии шока» (*очень сильно удивиться чему-нибудь, очень сильно изумиться, удивиться и впасть в крайний ступор, умопомрачительно очуметь, быть ошеломленным, пребывать в состоянии чрезмерного удивления и др.*), «потерять рассудок» (*сойти с ума, окончательно лишиться разума, совсем одуреть*), «обнаглеть», а также «вести себя нагло», «совершать неподобающие поступки» (*чрезмерно обнаглеть, дойти до крайней степени наглости, офигеть, обнаглеть и сделать какую-л. из ряда вон выходящую вещь; совсем потерять совесть, обнаглеть; оборзеть, вести себя очень нагло, делать вещи, не соответствующие моральным принципам других людей; окончательно потерять совесть, проявить чрезмерную наглость в какой-либо ситуации*). При этом обращает на себя внимание тот факт, что в 100% приведенных толкованиях присутствуют оценочные маркеры-интенсификаторы: *сильно, сильный (сильно удивиться, сильно изумиться, сильное удивление), очень (очень удивиться, очень нагло и др.)*, частотным является двойной интенсификатор *очень сильно (очень сильно удивиться, очень сильное изумление)*, *чрезмерно, чрезмерный (чрезмерную наглость, чрезмерно обнаглеть, чрезмерное удивление)*, *крайний, крайне (крайний ступор, крайнее изумление, до крайней степени наглости, крайне неподобающе)*, *слишком (слишком нагло)*, *совсем (совсем одуреть)*, *окончательно (окончательно потерять совесть)*, а также эмоционема *умопомрачительно очуметь*. Это свидетельствует о восприятии данного глагола-стимула как однозначно экспрессивного, что связано с присутствием ему семами интенсивности обозначаемого действия /состояния.

Маркерами экспрессивного восприятия значения стимула, а также считываемости его стилистической окраски, служат также экспрессивно-оценочные синонимы, принадлежащие к сфере жаргона: *офигеть, обалдеть, одуреть, оборзеть, впасть в сту-*

пор; просторечная экспрессема *ошеломленный*. Некоторые испытуемые (3 человека) в своих ответах привели и стилистические пометы экспрессивности глагола, связанные со сферой его употребления: *разговорное слово, считаю это слово жаргонным, относится к жаргонам*.

Особенно интересными в свете выдвинутой нами гипотезы о роли парадоксальной внутренней формы в осознании значения экспрессивного глагола являются толкования ложноэтимологического характера. В таких толкованиях «прояснение» внутренней формы соответствует разным типам установления ассоциативной связи между словом-стимулом и псевдомотиватором – по формальному, формально-семантическому или собственно семантическому основаниям²¹. Ср., например, объяснение значения слова-стимула через **образные аналогии**, спровоцированные внутренней формой слова: *очень удивиться, я так думаю: **встать как столб фонарный** от удивления); **округлить** от удивления **глаза, фонари** то есть*. Некоторые испытуемые (двое) рассматривают глагол *офонареть* как производный от жаргонного *фонарь* в значении «фингал, синяк»: *получить фингал под глазом*. Ср. развернутое в метафорическом плане объяснение семантики слова через тот же мотиватор: *глагол образован от жаргонизма фонарь в знач. «фингал». Испытать некоторое чувство, схожее с состоянием человека после удара, тумака, оплеухи*. Толкование одного из респондентов фиксирует неясность «происхождения», непонятность мотивировки глагола – при том, что четко осознается его связь с производящим словом *фонарь* (по сути, «отмечается» парадоксальность внутренней формы глагола): *по своей структуре чем-то похоже на слово фиолетово: произошло от слова фонарь, но тоже непонятно, почему*.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента подтверждают гипотезу о том, что специфическая внутренняя форма, не соответствующая лексическому значению, сообщает сло-

²¹ См. выделение этих оснований и типов народно-этимологической мотивации по характеру осуществляемых сближений в [Гридина 1998].

ву особый «экспрессивный заряд» (в данном случае стимулирует образные аналогии). Кроме того, экспрессивный потенциал глагола *офонареть*, как показали результаты эксперимента, проявляется в таких аспектах, как интенсивная семантика (которую отметили все испытуемые), стилистическая маркированность (считана испытуемыми). В ходе эксперимента респондентами были использованы различные способы толкования стимула: приведение синонимов, развернутое рассуждение о смысловом наполнении слова, толкование в виде «словарной дефиниции» (в некоторых случаях – с использованием стилистических помет), мотивационный перифраз.

ЛИТЕРАТУРА

- Блинова О.И.* Мотивология и ее аспекты. – Томск, 2007.
- Виноградов В.В.* История слов. Часть 2 <http://etymolog.ruslang.ru/vinogradov.php?id=ogoroshit&vol=2>.
- Голев Н.Д.* Динамический аспект лексической мотивации. – Томск, 1989.
- Гридина Т.А.* Потенциальная семантика детских словотворческих инноваций в свете экспериментальных данных: методика прямого толкования // Уральский филологический вестник, вып. 4 (серия «Психолингвистика в образовании»). – Екатеринбург, УрГПУ, 2013. – С.5-19.
- Гридина Т.А.* Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. 2-е изд., стереотипное. – М., 2006.
- Гридина Т.А.* Проблемы изучения народной этимологии. – Екатеринбург, 1998.
- Матвеева Т.В.* Лексическая экспрессивность в языке: Учебное пособие. – Свердловск, 1986.
- Словарь русского арго:* http://www.pravo-slovo.com/slovar_russkogo_argo/page/ofonaret.8169
7. *Словарь русского языка:* в 4-х т./ Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1999.
8. *Химик В.В.* Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. – СПб., 2004.

©Ваулина И.А., 2013

М.А. ЛАППО, О.Г. ПИСКУНОВА

(Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия)

ДИАЛОГ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ «КОНТРТЕКСТ» В ПРОЦЕССЕ ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация: В статье занятие по анализу художественного текста рассматривается как специфический «контртекст», «диалог в диалоге», в котором все его участники занимают равноправные позиции. На материале конспекта занятия-диалога демонстрируется смыслопорождающая роль использования данного приема.

Ключевые слова: понимание текста, диалог, диалог в диалоге, контртекст, встречный текст, производство смысла, Илья Калинников, рок-группа «Високосный год».

Проблема понимания текста ставилась и решалась в науке неоднократно, см., например, обзоры работ в [Залевская 2005], [Орлова 2012]. Предметом данной статьи является, с одной стороны, *понимание* поликодового текста песни, с другой стороны, *диалог* как ресурс смыслопорождения в процессе данного понимания. Причем диалог этот сложный, многоуровневый, поскольку сочетает в себе разные виды коммуникативных связей: автор – текст, автор – читатель, текст – читатель, читатель – читатель (читатели) и др. Смысл текста не существует сам по себе, вне этих отношений, а рождается в процессе взаимодействия участников коммуникативного пространства.

В.П. Руднев, описывая явление деконструкции, отмечает, что «...всякая интерпретация текста, допускающая идею внеположности исследователя по отношению к тексту, признается несостоятельной (ср. принцип дополнительности). Исследование ведется в диалоге между исследователем и текстом (ср. диалогическое слово М.М. Бахтина). Представляется, что не только исследователь влияет на текст, но и текст влияет на исследователя. Исследователь и текст выступают как единая система, своеобразный интертекст, который пускается в особое путешествие по самому себе» [Руднев 1997: 75].

Деконструкция, в свою очередь, ключевое понятие анализа текста в постструктурализме (М. Хайдеггер, Ж. Лакан, Ж. Деррида и др.). Деконструкция отрицает понимание бытия как данности и абсолютной полноты смысла: смысл постигается в процессе чтения. Этот метод вполне соотносим с утверждением А.А. Леонтьева о том, что понимание – это процесс создания *своего текста* читателем: «Понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления» [Леонтьев 2003: 273] (т.е. парафраз, пересказ, перевод, реферат, аннотация, резюме и т. д.); «Чтение без интереса, чтение без адекватного личностного мотива – вообще не чтение. Чтение есть смысловой процесс» [там же: 278]. По Н.И. Жинкину, процесс понимания текста – это создание «контртекста» [1982], И.А. Новиков называет этот процесс созданием «встречного текста» [2003].

Диалог нескольких реципиентов по содержанию текста существенно изменяет структуру этого встречного текста, поскольку *встреча* у реципиента осуществляется не только с собственно текстом и его автором, но и с мнениями и личностными особенностями других реципиентов. Следовательно, обозначенная Ю.А. Сорокиным триада «автор – реципиент – текст» [1988: 2], в случае диалога преобразуется в следующую модель понимания текста:

$$\text{автор} \rightarrow \{ \text{реципиент}_1 \leftrightarrow \text{реципиент}_2 \leftrightarrow \text{реципиент}_3 \\ \dots \leftrightarrow \text{реципиент}_n \} \leftarrow \text{текст}$$

В методической литературе диалог на уроке – специальный прием проблемного обучения, при этом учителю приписывается ведущая роль в организации диалога [Мельникова 2002]. Тем не менее, учитель – один из реципиентов текста и участников диалога, поэтому на его психологическое состояние, выбор текста для анализа, последовательность заданных вопросов и степень развернутости комментария влияют его ученики как участники процесса коммуникации.

Рассмотрим конспект занятия-диалога с учениками 8-го класса МБОУ СОШ № 14 села Верх-Тула Новосибирской области, проведенного учителем русского языка и литературы О.Г. Пискуновой в 2012 г. Реплики учителя даны курсивом, ре-

зюме всех участников обсуждения, в число которых также входит учитель, даются в скобках.

Объектом для анализа на уроке послужила песня «Метро» (автор Илья Калинин, рок-группа «Високосный год»):

Наша с ней основная задача – не застуканными быть на месте:
Явки, пароли, чужие дачи, и дома надо быть в десять.
Она прячет улыбку и слёзы, она редко мне смотрит в глаза,
Мы спешим разными дорогами на один вокзал.
В тайниках ледяного сердца спрятан очень большой секрет,
Как одна короткая встреча затянулась на несколько лет.
Среди сотни общих знакомых и десятка фальшивых друзей
Она делает вид, что смеётся, я стараюсь не думать о ней.

Мы могли бы служить в разведке,
Мы могли бы играть в кино...
Мы, как птицы, садимся на разные ветки
И засыпаем в метро.

Это мы придумали Windows, это мы объявили дефолт,
Нам играют живые Битлз и стареющий Эдриан Пол.
Наши матери в шлемах и латах бьются в кровь о железную старость,
Наши дети ругаются матом, нас самих почти не осталось...

А мы могли бы служить в разведке,
Мы могли бы играть в кино...
Мы, как птицы, садимся на разные ветки
И засыпаем в метро.

От Алтуфьево до Пражской – лишь на первый взгляд далеко,
Мы везём московские тайны по секретным веткам метро.
Не найдя подходящего слова и не зная других аккордов,
Мы потеряем друг друга снова в бесконечности переходов...

Мы могли бы служить в разведке,
Мы могли бы играть в кино...
Мы, как птицы, садимся на разные ветки
И засыпаем в метро.

А мы могли бы служить в разведке,
Мы могли бы играть в кино...
Мы, как птицы, садимся на разные ветки
И засыпаем в метро.

– *Прослушайте песню Ильи Калинникова «Метро» (группа «Високосный год»). Назовите эмоции и другие первые впечатления от песни, которые у вас возникают при этом. (Песня при прослушивании, которое не предполагает вдумчивого отношения к тексту, вызывает положительные эмоции, приподнимает настроение, так как воспринимается как бодрая, даже веселая, но при этом «западает» в душу слушателя, «цепляет» его, оставляет у него ощущение того, что песня достаточно сложная, что не весь ее смысл ему понятен, потому что он не лежит на поверхности.)*

– *Но такую ли эмоциональную доминанту имеет текст и не обманчиво ли ощущение того, что текст на самом деле интересен, содержит в себе загадку и не сразу раскрывает свои смыслы? Чтобы выяснить это, произведем его анализ. Анализ будет проходить в два этапа. Ход каждого из этих этапов будет определяться одним из двух вопросов, на который нужно будет найти ответ. Вопрос, определяющий первый этап анализа: «В тексте три куплета и один припев, который повторяется четыре раза (после третьего куплета дважды). Слова в припеве не меняются и не переставляются, лишь после второго куплета и после третьего куплета при повторении в начало первой строки припева вносится противительный союз «а». Выясните, как изменяется смысл припева в каждом употреблении, каким образом и почему это происходит. Чтобы понять смысл припева в первом его употреблении, вникнем в смысл первого куплета. От лица кого ведется речь в тексте? (От лица мужчины или молодого человека.)*

– *О чем он повествует? (О том, как много возлюбленные прячут свои отношения, чувства, которые их связывают, от своих знакомых, друзей, от членов семьи («наша с ней основная задача – не застуканными быть на месте, явки, пароли, чужие дачи, и дома надо быть в десять»)) и даже друг от друга, от себя («она редко мне смотрит в глаза», «я стараюсь не думать о ней»)). О том, что эти их отношения есть единственно настоящие*

в мире искусственных отношений, в котором даже друзья «фальшивы».)

– *Обратим внимание на одну интересную деталь: в этом куплете есть строчка «в тайниках ледяного сердца спрятан очень большой секрет», в которой используется традиционная, часто употреблявшаяся в речи, а потому уже потерявшая свежесть метафора «ледяное сердце», за которой закреплено вполне определенное значение «холодное, бесчувственное, жесткое, даже жестокое». В этом ли значении употребляется вышеназванная метафора в исследуемом тексте? (Нет. «Старая», стертая метафора начинает звучать по-новому. У нее появляется смысл «предельно закрытое, непроницаемое для посторонних, умеющее ставить границу между своим внутренним и внешним миром, способное хранить сокровенные тайны». Именно благодаря тому, что у названной метафоры появился новый смысл, она не воспринимается как нечто примитивное, как «заезженный» штамп.)*

– *Обратимся теперь к припеву, стоящему после первого куплета. О чем говорят первые две строки, если рассматривать его в контексте первого куплета? (Первые две строки несут следующий смысл: «мы настолько хорошо, «профессионально» умеем хранить нашу тайну, разыгрывать перед другими безучастное отношение друг к другу, что, обладая такими способностями, вполне могли бы стать разведчиками или актерами кино.)*

– *Какие слова, сочетания слов из третьей и четвертой строк обращают на себя особое внимание, выделяются, более сильно «звучат» на фоне предыдущего текста и какими смыслами нагружены? («Птицы», «садимся на разные ветки», «засыпаем в метро». В третьей строке употребляется сравнительный оборот со словом «птицы» («мы, как птицы»), в котором влюбленные сравниваются с птицами, вполне привычный, традиционный, существующий уже в устном народном творчестве. Таким образом, слово «птицы» реализует как прямое свое значение «пернатые животные», так и скрытую символическую сему «влюбленные». В слове «ветка» актуализируется также два значения: значение «боковой отросток, побег дерева, кустарника» выявляется благодаря рядом находящемуся словесному окружению «как птицы садимся на разные ветки» и значение «отдель-*

ная линия в системе дорог» обнаруживает себя посредством стоящего рядом, в четвертой строке, слова «метро» и с помощью строки из первого куплета «мы спешим разными дорогами на один вокзал». Выражение «садимся на разные ветки» в данном случае обозначает «живем отдельно друг от друга», наши дороги-жизни не сливаются в одну, мы лишь иногда пересекаемся, попадая «на один вокзал». Слово «метро» выступает и в значении «подземный вид городского транспорта», настолько обыденный, привычный для горожанина, что в нем можно расслабиться, заснуть, и в значении «особое жизненное пространство героев песни, в котором то расходятся, то пересекаются их пути, попадая в которое, герой теряет способность остро ощущать жизнь, его чувствительность и уровень сознания снижается – он «засыпает».)

– *Перейдем к анализу второго куплета. Местоимение «мы» обозначает все тех же самых влюбленных, о которых говорилось в первом куплете? (Нет. Местоимение «мы» указывает на целое поколение, а тот мужчина, от лица которого велась речь в первом куплете, во втором выступает как представитель этого поколения.)*

– *Что же это за поколение, и можно ли определить примерный возраст лирического героя, если учесть то, что песня написана в 2000 году? («Это мы придумали Windows» – официально система Windows была введена 20 ноября 1985 года; «это мы объявили дефолт» – вероятно, имеется в виду дефолт, объявленный Правительством России 17 августа 1998 года; «нам играют живые «Битлз» – группа существовала с 1960 года по 1970 год; «и стареющий Эдриан Пол» – британский актер, сыгравший Дункана Маклауда в известном фантастическом сериале «Горец» (1992 –1998, 2000 гг.). Учитывая эти даты, мы можем сказать, что лирическому герою не менее тридцати трех лет. Он представитель поколения последней трети XX столетия, которое было свидетелем как великих открытий (Windows – «окно» в виртуальный мир), уникальных культурных явлений, так и больших социальных и экономических потрясений.)*

– *Описывая свое поколение далее, герой упоминает еще о двух поколениях, с которыми ему приходится сосуществовать: о поколении «матерей» и о поколении «детей». Какую инфор-*

мацию о них он доносит до слушателя? («Наши матери в шлемах и латах» – «рыцарши», «бьются в кровь» (стоят до конца) «о железную старость»). Здесь особое внимание нужно обратить на предлог «о». Если бы был употреблен предлог «с», то исход битвы с «железной старостью» мог бы быть двояким: или победа или поражение, но так как в тексте стоит предлог «о» («бьются ...о железную старость»), то невольно приходит понимание того, что подспудно в сознании героя старость сравнивается со стеной «железной» (непробиваемой, непоколебимой, которую невозможно победить человеческими усилиями), «о» которую «бьются» «матери». При таком понимании исход «битвы» предрешен: «матери» обречены на смерть физическую, так как окончательная победа старости – смерть. «Наши дети ругаются матом» – ругающийся матом ребенок – в этом есть что-то неестественное, уродливое. В культурной традиции ребенок, дитя чаще всего ассоциируется с понятием чистоты, невинности, наивности, мат же почти всегда соотносится с чем-то грубым, грязным, часто касается половой сферы, во всяком случае, это явление более естественно вписывающееся в жизнь взрослых людей. И он всегда является маркером движения вниз, духовной деградации. Ругающиеся матом дети, если это становится естественным явлением в обществе, – признак духовного умирания общества. «Нас самих почти не осталось» – алкоголизм, наркомания, СПИД и другие болезни, войны в Афганистане, в Чечне, природные катаклизмы явились причиной того, что поколение, о котором идет речь, значительно поредело.)

– Как теперь, на фоне этих смыслов будет звучать припев, в начало первой строки которого добавляется теперь противительный союз «а»? (Да, нас почти не осталось, мы живем в окружении смерти духовной и в ожидании смерти физической, но мы замечательное поколение, обладающее большим потенциалом сил, талантов, способностей, которые мы могли бы реализовать в различных сферах деятельности, но «мы, как птицы, садимся на разные ветки и засыпаем в метро»). Птица – древнейший символ, одним из основных значений которого является душа человека. Само слово «птица» всегда в первую очередь ассоциируется с полетом. Летящая птица (здоровая птица) символизирует свободу, способность реализовать себя, то есть рас-

крыться в полете. В тексте «мы, как птицы, «садимся на разные ветки и засыпаем в метро». Птица, способная летать, садится тогда, когда она устала или когда она больна. Лирический герой сравнивает свое поколение с уставшими или больными птицами, которые уже не хотят летать (реализовывать тот потенциал, который в них заложен), не стремятся к полету, пытаются «отсидеться» в этой жизни на «разных» ветках (разобщенность, обособленность друг от друга, самовольный или вынужденный уход в одиночество) и «засыпают в метро» (становятся равнодушными, безучастными ко всему, «мертвыми»). Метро здесь, как и в первом употреблении припева, обозначает особое жизненное пространство, которое само способно «усыплять», наводить мертвящий сон на тех, кто в нем находится.)

– Проанализируем третий куплет. Кого в нем объединяет местоимение «мы»? (В третьем куплете «мы» – это и лирический герой со своей возлюбленной, и все люди его поколения, его времени. У каждого из них есть своя тайна, скрытая от посторонних глаз, каждый из них живет своей жизнью, что разделяет людей, и нет почти ничего такого, что бы объединяло их, поэтому им так легко потерять друг друга в «бесконечности переходов» этой жизни, протекающей в особом пространстве метро.)

– Каков же смысл припева, стоящего после третьего куплета? (Смыслы, возникающие в первом и во втором употреблении припева, соединяются и звучат усиленно, причем акцент делается на мысли о разъединенности, разобщенности людей, заключенной в последних двух строчках. Этот факт констатируется и выражается сожаление по этому поводу.)

– Теперь, когда первый этап анализа завершен, мы предлагаем сделать еще один ход. Исследуемый нами текст имеет название «Метро». Название – неотъемлемая, очень важная часть текста. Это та призма, через которую предлагает посмотреть на его текст сам автор. Если названия у текста нет, читатель более свободен в толковании текста, может бесконечно много смыслов придавать деталям, так что целостная картина, созданная автором, может рассыпаться. Но если название есть, читатель и любой исследователь текста обязан с ним считаться, это та позиция, та точка зрения, с

которой видит свой текст автор. Какие ассоциации у вас возникают в связи со словом «метро», как они реализуются в каждой из трех частей песни и во всем тексте в целом, как слово работает в тексте? (Образ метро, возникающий во сне, согласно толкованию З. Фрейда, это видоизмененный образ пещеры, которая в свою очередь символизирует женские гениталии, а значит, несет в себе завуалированное желание иметь половой контакт с женщиной. В нашем тексте в первом куплете метро – это есть пространство, в котором перемещаются и пересекаются друг с другом влюбленные. Также слово «метро» совпадает с образом подземного царства мертвых, с образом Аида. Этот смысл реализуется во втором куплете песни. И, наконец, третий образ, с которым ассоциируется слово «метро» – это, конечно же, лабиринт, см. строки из третьего куплета «мы потеряем друг друга снова в бесконечности переходов». Таким образом, метро в песне – это целый подземный город (Москва, спустившаяся под землю), это особый закрытый, замкнутый, искусственный, фальшивый мир-лабиринт, усыпляющий, притупляющий остроту восприятия, мертвящий, в котором можно потеряться, заблудиться и не найти выхода, потому что лабиринт не решается человеком. Этот подземный мир метро, созданный в песне, думается нам, прообраз современного нам урбанизированного мира, в котором при большом скоплении людей (город), люди внутренне разобщены и одиноки как никогда ранее. И кажется, что выхода из этого лабиринта нет.)

– Но автор предлагает в тексте выход, но что это за «нить Ариадны»? (Слово, музыка как универсальный язык общения. Нужно найти «подходящее слово» и «другие аккорды», которые бы не позволяли людям уйти, потеряться, «умереть, уснуть и видеть сны», которые бы объединили, взбодрили бы людей, пробудили бы в них желание жить насыщенной, плодотворной жизнью.)

– Возвращаясь к началу нашей беседы, ответьте на вопрос «Какое впечатление производит теперь на вас эта песня?».

Комментарий занятия-диалога и выводы.

Отправным моментом анализа становится несовпадение восприятия песни как компонента произведения и текста, лишённого музыкального сопровождения, изъятого из целого. Другая

важная особенность понимания этого текста (как, может быть, и любой песни с повторяющимся припевом) заключается в том, что припев, или рефрен, каждый раз получает новое толкование в зависимости от контекста. В этом смысле текст песни как жанр – очень удачный пример демонстрации свойств актуализирующихся семантических компонентов значения слова в том или ином окружении.

Основным методическим решением анализа для учителя является прием последовательного, построчного и пословного анализа текста, что позволяет проследить логику развития всей песни. Линейный анализ сопровождается кольцом: в конце занятия учитель возвращается и к названию песни (то есть первому предложению текста), и к вопросу, заданному в самом начале («Какое впечатление производит теперь на вас эта песня?»). Последовательность вопросов также характеризует само движение диалога с учениками. Так, многие вопросы учителя развивают предыдущую реплику, например:

[Участники диалога] И кажется, что выхода из этого лабиринта нет. – *[учитель]* Но автор предлагает в тексте выход, но что это за «нить Ариадны»?

Таким образом, диалог учителя и учеников является специфическим «контртекстом» текста, избранного для анализа. Это «диалог в диалоге», поскольку коммуникативное пространство обсуждения одновременно включает в себя множество линий, пересекающихся друг с другом и взаимно стимулирующих: ученик(и) – учитель, ученик – ученик(и), автор – читатель, автор – текст, текст – читатель, а также музыкальный – текстовый компоненты. «Ведущая роль» в этом сложном диалоге учителю принадлежит формально, в силу большего опыта и социальной роли организатора учебной деятельности. Порождение индивидуального понимания текста есть совокупный результат работы всех участников данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.

Залевская А.А. Проблемы понимания текста // Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избр. тр. – М., 2005.

Леонтьев А.А. Чтение как понимание // Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. труды. – М., 2003.

Мельникова Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. – М., 2002.

Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1.

Орлова О.В. Восприятие, интерпретация и понимание текста как взаимосвязанные, но нетождественные феномены // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10.

Руднев В.П. Словарь культуры XX века. – М., 1997.

Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1988.

©Лаппо М.А., 2013

©Пискунова О.Г., 2013

Я.Л. ЛИБЕРМАН, М.Я. ЛИБЕРМАН

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕМУАРОТЕРАПИИ

Аннотация: В статье описываются методика и некоторые результаты применения мемуаротерапии в Свердловском областном благотворительном центре «Менора». Показывается, что этот метод повышения жизненной активности пожилых людей пригоден преимущественно для тех, кто обладает устойчивой или близкой к ней психикой.

Ключевые слова: мемуаротерапия, психология пожилого возраста, устойчивость психики.

В 2001 году в работе [Либерман Я.Л., Либерман М.Я. 2001] нами был предложен метод снижения уровня депрессии и мотивирования жизненной активности пожилых людей, названный мемуаротерапией. Этот метод, являющийся ответвлением биографического метода [Ассаджоли 1994], был далее развит одним из нас в работе [Либерман 2002], а затем популяризирован в работе [Глуханюк, Гершкович 2003], ее авторы цитируют в ней без кавычек целые фрагменты из книги [Либерман Я.Л., Либерман М.Я. 2001]). В настоящее время мемуаротерапия используется уже довольно широко. Ее применяют в Пансионате для ветеранов труда № 31 Департамента социальной защиты населения г. Москвы [Архипова 2009], в Ярославском областном геронтологическом центре [Старцева 2010], в Саратовской [Чернышова 2011] и Ростовской [Басов 2009] областях, в Кемерово [Брызгалов 2011] и Астрахани [<https://www.minsocstrud.astrobl.ru>], в Ханты-Мансийском автономном округе [Социальная ...] и Костроме [<https://dip-kostroma.ru/news/245.html>]... В составе дисциплин, соприкасающихся с геронтологией, мемуаротерапию изучают в вузах [Дмитриева, Семенова 2008; Карпеченко 2012], она является предметом дипломных и курсовых работ студентов – психологов и социологов. Используется она и в Свердловской области, о чем говорит, в частности, Благодарственное письмо Министерства социальной защиты населения

Свердловской области, адресованное разработчикам метода. В целом мемуаротерапия как метод коррекции депрессивности и мотивирования жизненной активности людей преклонного возраста оценивается положительно как практическими работниками, так и учеными [Нуркова 2000; Макаров, Бурно 2011 и др.]. Вместе с тем количественных данных об эффективности мемуаротерапии до сих пор нет. Это не позволяет определить границы ее рационального применения и затрудняет ее внедрение в дело продления активной жизни пожилых людей.

В соответствии с изложенным в настоящей статье описывается попытка количественного оценивания указанной эффективности, приводится его методика и некоторые результаты.

Не углубляясь в детальное описание мемуаротерапии, отметим, все же, некоторые ее особенности. Являясь ответвлением биографического метода, она в то же время представляет собой своеобразную разновидность интеллектуальной трудотерапии. Аналогично общему биографическому методу, она позволяет человеку углубиться в личную историю, вновь пережить былое, переосмыслить прошлое и определить свое место в жизни. И с этой стороны она – особый инструмент самоидентификации человека, осознания и оценки собственного «я» в контексте взаимодействия с «другими» [Нуркова 2000]. Вместе с тем, в отличие от общего биографического метода, реализуемого обычно в форме вербального «сотрудничества» рассказчика и интервьюера и ориентированного либо только на интервьюера, либо на весьма локальную аудиторию близких людей, мемуаротерапия реализуется в форме создания художественно-публицистического произведения, ориентированного на относительно широкую аудиторию. В согласии с этим, она в значительно большей степени, чем общий метод, учитывает особенности аудитории, оставляя «за кадром» то, что этой аудитории принципиально чуждо и не может быть понятно. Оставляемое за «кадром», однако, при этом все равно является предметом переосмысления и переживания, хотя напрямую в мемуаре и не отображается.

В классической формулировке, приведенной в Большой советской энциклопедии, «... мемуары – воспоминания о прошлом, написанные участниками или современниками каких-

либо событий. Создаются на основе личного опыта их авторов, но осмысленного в соответствии с их индивидуальностью и общественно-политическими взглядами. Основным источником сведений для мемуаров являются воспоминания авторов о пережитом, но наряду с ними используются различная документация, дневники, пресса и т.п.». Отсюда вытекает принципиальная возможность написания мемуаров практически любым человеком. Тем не менее, совершенно ясно, что создать художественно-публицистическое произведение, следуя такой формулировке и всему сказанному выше, непросто. Даже в «примитивном» виде это большая работа, которая не каждому по силам как с психологической точки зрения, так и просто по трудности. Ведь не так-то легко подобрать необходимый материал, логически выстроить его, сконструировать нужный текст, да еще преодолеть в процессе этого стресс, вызванный невозможностью изменить то, что некогда было сделано «не так», спровоцированный «раздраем» от необходимости фильтрации того, что должно быть «в кадре» и что «за кадром». Учитывая это, мемуаротерапию, видимо, следует использовать избирательно. Вполне может оказаться, что людям, не склонным к литературному труду, попытка ее применения никакой пользы не принесет. Более того, не исключено, что людям с неустойчивой психикой она даже может принести вред.

Принимая во внимание отмеченное, мы провели исследование эффективности мемуаротерапии, о котором шла речь в начале статьи.

Исследование проводилось в Свердловском областном благотворительном центре «Менора». Вначале всем пожилым и инвалидам, посещающим центр, было предложено ответить на три следующих вопроса:

- 1) любите ли Вы читать книги?
- 2) нравится ли Вам писать письма родным и знакомым?
- 3) какое у Вас образование?

Далее из общего числа подопечных центра были отобраны двадцать человек в возрасте от 56 лет до 71 года, ответившие на первые два вопроса положительно и представившиеся как имеющие высшее образование. После этого отобранным были выданы бланки госпитальной шкалы тревоги и депрессии HADS

и предложено их заполнить. Шкала HADS предназначена для выявления и оценки тяжести депрессии и тревоги в условиях общемедицинской практики. Ее авторы А.С. Зигмонд и Р.П. Снайт применяют ее с 1983 года и отмечают, что заполнение шкалы не требует продолжительного времени и не вызывает затруднений [Госпитальная ... 2000]. Как установлено практикой, шкала HADS обладает высокой дискриминантной валидностью и действительно для первичного выявления тревоги и депрессии у пациентов (скрининга) вполне пригодна. При интерпретации результатов заполнения шкалы учитывается суммарный показатель по каждой подшкале. При этом выделяются три области его значений:

0-7 – норма (отсутствие достоверно выраженных симптомов тревоги и депрессии);

8-10 – субклинически выраженная тревога / депрессия;

11 и выше – клинически выраженная тревога / депрессия.

Из двадцати отобранных подопечных «Меноры» у восьми показатели тревоги/ депрессии оказались в пределах нормы. Поэтому дальнейшая работа проводилась с двенадцатью из них. Работа представила собой следующее. Сначала методом, описанным в [Либерман 2004; Либерман, Метельков 2004, 2005], была определена устойчивость психики каждого участника исследования. Для этого они были протестированы на ригидность-пластичность R, фрустрированность F и агрессивность-толерантность A, что дало возможность с помощью формулы

$$P_{1,2} = -\frac{F\sqrt{RA}}{\theta F_0 R} \pm \frac{1}{R} \sqrt{\frac{F^2 RA}{\theta^2 F_0^2} - \frac{A}{\theta^2}} R$$

($P_{1,2}$ и θ – обозначения корней и временного параметра уравнения психодинамики пациента, F_0 – порог нормальных значений F) установить, у кого из них психика устойчива, у кого неустойчива, а у кого на грани устойчивости. (Если действительная часть $P_{1,2}$ отрицательна, то устойчива; если положительна, то неустойчива; если равна нулю, то на грани). Затем им всем были разъяснены принципы написания мемуаров и прочитана небольшая лекция об основах мемуаротерапии. Далее всем испытуемым было предложено написать небольшое сочинение, касающееся одного-двух самых значимых и тяжелых эпизодов

своей жизни (на это им было отпущено десять дней). Через четыре дня по истечении отпущенного времени сочинения были зачитаны на общем собрании исследуемых и проведено некоторое их обсуждение. Организатором обсуждения при этом обеспечивалась максимально тактичная и дружелюбная обстановка. Итогом работы явилось повторное заполнение ее участниками бланка шкалы HADS.

Как показал последующий анализ, уровень тревоги/депрессии после всего описанного у одних участников исследования остался прежним, а у других изменился, причем у некоторых в сторону снижения, а у некоторых в сторону увеличения (см. таблицу).

Оценивая данные таблицы визуально, можно отметить, что примерно у 60% испытуемых состояние улучшилось. Это имеет место у семи человек преимущественно с устойчивой психикой или находящейся на грани устойчивости. Ухудшилось состояние у трех человек, из которых у двоих психика неустойчива, а у одного на грани устойчивости. Без изменений состояние осталось у двоих испытуемых с устойчивой психикой.

Визуальная оценка демонстрирует эффективность мемуаротерапии. Однако не исключено, что это все-таки кажущийся результат. В связи с этим данные таблицы были дополнительно обработаны математически с применением статистической теории малых выборок. В ходе обработки были вычислены средние значения показателя тревоги/депрессии \bar{X}_1 и \bar{X}_2 и его дисперсии σ_1^2 и σ_2^2 соответственно до проведения исследования и после. При этом использовались формулы

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i \quad \text{и} \quad \sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n-1},$$

где n – число данных, участвующих в расчете. Вычисления проводились в двух вариантах: для всех испытуемых и для тех, у кого состояние улучшилось. Для первого варианта были получены $\bar{X}_1 = 12,50$, $\sigma_1^2 = 3,18$, $\bar{X}_2 = 11,25$, $\sigma_2^2 = 7,66$. Для второго варианта

$\bar{X}_1 = 12,43$, $\sigma_1^2 = 3,67$, $\bar{X}_2 = 9,29$, $\sigma_2^2 = 1,79$. Далее определялась существенность различий средних величин \bar{X}_1 и \bar{X}_2 по критерию Стюдента

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{n}}}$$

Для всех участников эксперимента получилось $t=1,32$, а для тех, у кого состояние улучшилось, $t=3,57$.

Поскольку анализируемые данные вряд ли можно считать подчиняющимися закону нормального распределения, граничные значения t для рассматриваемой задачи правомерно считать равными 3 [Солонин 1972]. В первом случае (для всех испытуемых) $t < 3$. Это означает, что различие между \bar{X}_1 и \bar{X}_2 , скорее всего, нельзя считать статистически значимым. Во втором же случае дело обстоит иначе. Здесь $t > 3$, а следовательно различие между \bar{X}_1 и \bar{X}_2 вполне значимо. Это означает, что, как предполагалось выше, применяя мемуаротерапию «без разбору», существенного эффекта можно не получить. Если же ее использовать преимущественно для людей с устойчивой психикой или находящейся на грани устойчивости, положительный эффект может быть достаточно существенным.

Таблица

Результаты анализа уровня тревоги / депрессии

Индекс испытуемого i	Характер устойчивости психики	Показатель тревоги / депрессии X_i	
		до эксперимента	после эксперимента
1	Устойчивая	13	10
2	Устойчивая	11	9
3	на грани устойчивости	15	12
4	Устойчивая	11	8
5	неустойчивая	14	10

6	неустойчивая	12	15
7	на грани устойчивости	10	12
8	Устойчивая	14	14
9	неустойчивая	12	14
10	Устойчивая	13	8
11	Устойчивая	15	15
12	на грани устойчивости	10	8

Все описанное выше – лишь первоначальное количественное исследование эффективности мемуаротерапии. Сделанные выводы являются еще далеко не окончательными. Механизм и результативность мемуаротерапии необходимо еще детально объяснить и изучать. Они нуждаются еще в уточнении и уточнении. Однако мы полагаем, что расширение применения мемуаротерапии и постепенное накопление информации о ее результатах позволит это осуществить, что даст возможность сделать ее одним из ведущих методов психологической реабилитации пожилых людей.

ЛИТЕРАТУРА

Архипова О.В. Ресурсные направления в работе с пожилыми людьми в стационарных учреждениях социального обслуживания. – М., Пансионат для ветеранов труда № 31, 2009.

Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. – М., 1994.

Басов Н.Ф. Социальная работа с людьми пожилого возраста: Учебное пособие. – Ростов – на – Дону, 2009.

Брызгалов С. Модернизация по-кедровски // Областная массовая газета «Кузбасс», № 107 (25313) от 13.06.2011.

Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б. Поздний возраст и стратегия его освоения. – М., 2003.

Госпитальная шкала тревоги и депрессии HADS. – М., 2000.

Дмитриева Е.Е., Семенова Л.Э., Суворова О.В. и др. Методические рекомендации по подготовке к гос. экзамену для студентов специальности 030301.65 – Психология. – Нижний Новгород, 2008.

Карпеченко Т. В. Работа во благо пожилых людей // Абитуриент, 2012, №1.

Либерман М.Я. Биографический метод и мемуаротерапия в практике работы с пожилыми и престарелыми // ПаСхИ: Научный психологический журнал. – Екатеринбург, 2002, № 2.

Либерман Я.Л. Динамическое моделирование зависимости уровня психической реакции человека от силы информационного воздействия // ПаСхИ: Научный психологический журнал. – Екатеринбург, 2004, № 1.

Либерман Я.Л., Либерман М.Я. Прогрессивные методы мотивирования жизненной активности в период поздней взрослости. – Екатеринбург, 2001.

Либерман Я.Л., Метельков В.П. Математическая модель уровня психической реакции человека и ее исследование // Успехи современного естествознания, 2004, № 11.

Либерман Я.Л., Метельков В.П. Исследование устойчивости психической реакции человека методами теории автоматического управления // ПаСхИ: Научный психологический журнал. – Екатеринбург, 2005, № 2.

Макаров В.В., Бурно М.Е. Россия психотерапевтическая: Хрестоматия методов психотерапии и психологического консультирования, принятых в Российской Федерации. – М., 2011.

Нуркова В.В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти. – М., 2000.

Солонин И.С. Математическая статистика в технологии машиностроения. – М., 1972.

Социальная реабилитация граждан пожилого возраста и инвалидов. – Югра: Гор. соц. сл. УСО ХМАО «КЦСОН», б/г.

Старцева О.Н. Современные формы, методы и технологии реабилитационной работы с пожилыми людьми в условиях геронтологического центра // Совершенствование комплексной реабилитации инвалидов с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях социального обеспечения: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Ярославль, 2010.

Чернышова Е.В. Интеграционные практики пролонгирования активного образа жизни в позднем возрасте // Научные проблемы гуманитарных исследований: Научно-теоретический журнал.

– Пятигорск: Институт региональных проблем российской государственности на Северном Кавказе, 2011, вып. 10.

<https://www.minsotrud.astrobl.ru>

<https://dip-kostroma.ru/news/245.html>

©Либерман Я.Л., 2013

©Либерман М.Л., 2013

С.А. МИНЮРОВА, Е.С. МИНЮРОВ

*(Уральский государственный педагогический университет;
Уральский федеральный университет им. первого Президента
России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)*

ИНТЕНТ-АНАЛИЗ: ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ

Аннотация: В статье анализируются подходы к понятию «интенция», обсуждаются возможности метода интент-анализа, компьютерных методов обработки текста. Авторами выдвигается идея необходимости разработки в рамках компьютерной лингвистики автоматизированного варианта интент-анализа.

Ключевые слова: интенция, метод интент-анализа, автоматизированная обработка текста, языковые средства выражения явных и скрытых намерений.

Введение

Бурный рост текстовой информации актуализировал необходимость развития компьютерной лингвистики, которая сформировалась на стыке лингвистики, математики, информатики, искусственного интеллекта и отражает необходимость автоматизированной обработки текстов на естественном языке.

Область приложений компьютерной лингвистики постоянно расширяется. Особенно интенсивно ведутся исследования в направлении Text Mining – извлечение информации из текстов, что требуется при решении задач экономической и производственной аналитики. К этому направлению относятся две другие близкие задачи: выделение мнений (Opinion Mining) и оценка тональности текстов (Sentiment Analysis). Все более актуальной прикладной задачей становится извлечение из текстов не только прямой информации, но и скрытых намерений. Решение этой задачи предполагает разработку метода автоматизированного интент-анализа на междисциплинарной основе с учетом проблематики лингвистики (интенциональность речевого поведения, коммуникативные интенции, подтекст), психологии (психолингвистика, интент-анализ), IT-технологий (автоматизированная обработка текста). Целью данной статьи является анализ подходов к решению этой задачи.

Интенция как предмет научного исследования

Понятие интенции первоначально разрабатывалось в философии. Оно появилось в средневековой схоластике и обозначало намерение, цель, направленность сознания, мышления на какой-либо предмет. Правила схоластики требовали различения двух видов интенции. Первоначально разумом формируется понятие о реальном внешнем объекте – первая интенция. Вторая интенция формируется через изучение и сравнение первых интенций. Её объект находится в самом разуме, представляя собой логический закон, форму мысли или какую-либо отдельную мысль. Фома Аквинский на основании этого различения определил логику как учение о вторых интенциях. В XIX в. интенциональность стала рассматриваться в философии Ф. Brentano как основное свойство психических феноменов, которое выступает как их предметная отнесенность в сознании и направленность сознания на предметное содержание. Тенденция к онтологизации интенциональной структуры сознания обозначилась в «Теории предметности» А. Мейнонга, в феноменологии Э. Гуссерля. В современной западной философии понятие интенция разрабатывается в направлениях, которые определяют внутренний мир субъекта в качестве главного предмета философского анализа: в неореализме, неотомизме и экзистенциализме [Большой ... 2005].

В XX в. к понятию интенции обратилась психология. В работах представителей Вюрцбургской школы интенция выдвигается как основное свойство без-образного мышления, как его сверхчувственное содержание, которое обусловлено не всегда осознаваемыми личностью детерминирующими тенденциями и установками в отношении поставленной задачи. Идея интенциональности оказала значительное влияние на становление «целостного подхода» в зарубежной психологии: гештальт-психологии, целостной психологии, персонализма. В отечественной психологии интенциональность стала рассматриваться с позиций теории деятельности как «направленность на цель». Так, А.Н. Леонтьев рассматривал интенциональный аспект анализа действия (деятельности) как выяснение цели действия. Интенциональность в таком понимании – собственно намерение,

целевой замысел действия [Большой ... 2005]. Понятие интенции нашло развитие в психологии речи. По мнению А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича, интенция – первый этап порождения высказывания, далее следуют мотив, внутреннее проговаривание и реализация.

В лингвистику понятие интенции ввели представители теории речевых актов. Её автор Дж. Остин выделял три уровня анализа речевых актов: локутивный – акт говорения сам по себе, акт-констатация; иллокутивный – выражает интенцию, намерение, намечает цель; перлокутивный – вызывает целенаправленный эффект и выражает воздействие на поведение другого человека, включает соотнесение речевого акта с его результатом [Остин 1999]. Следует отметить, что понятие интенции, заложенное в иллокутивном уровне, стало главным новшеством данной схемы анализа речевого действия. Это предопределило активные исследования феномена интенциональности речевого поведения.

Можно выделить несколько подходов к пониманию интенции в лингвистике. Представители первого подхода противопоставляют интенцию как отражение внутреннего мира человека и акты реального речевого поведения. Так, Э. Кошмидер противопоставляет интенцию (*intendum*) как «мыслимое, содержащееся в мысли» и обозначаемое (*designatum*) этой мыслью. О.С. Ахманова понимает интенцию как потенциальное или виртуальное содержание высказывания, противопоставляемое актуальному или высказанному содержанию [Ахманова 2004].

1. Согласно второму подходу, интенция отождествляется с целью высказывания. Я. Хоффманова отмечает, что если следовать классификации высказываний по их общей цели, каждую из таких целей можно соотнести с обобщенной интенцией говорящего: сообщить, осведомиться о чем-либо или побудить к чему-либо. Исследователи этого направления детально анализируют коммуникативные интенции, выделяемые в диалогах на естественных языках, стремятся составить универсальный каталог коммуникативных интенций (А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев), типологию речевых интенций (И.Н. Борисова) [<http://www.krugosvet.ru>].

Третий подход определяет интенцию как намерение передать определенное значение. Например, создатель теории имплицатур Г.П. Грайс рассматривал интенцию как намерение говорящего сообщить нечто, передать в высказывании субъективное значение. Опираясь на сформулированный им принцип кооперации, Грайс считал, что субъективное значение может быть понято в определенном языковом сообществе. Исследователь отмечал, что интенции говорящих и успех их распознавания слушающими должны быть соотнесены с господствующими в данном языковом сообществе «согласениями» относительно значения тех или иных выражений [Грайс, Стросон 2012]. Дж. Серль, развивая эту идею, полагал, что при идентификации интенции, реализованной в речевом акте, и говорящий, и слушающий ориентируются на то, что было ими высказано ранее к моменту этого речевого акта [Серль 1987]. С наших позиций, такой подход к рассмотрению понятия интенции акцентирует внимание на аспектах семантического пространства и времени.

2. К следующему подходу могут быть отнесены исследования интенционных полей – обобщенных системно-языковых интенциональных образований, которые образуются на основе обобщения «элементарных» интенций, реализующихся в отдельных речевых актах. Эти интенциональные поля объединяют средства, используемые языком для выражения определенной интенции. Наряду с интенцией отдельных высказываний ведутся исследования интенции целого текста (интенциональный анализ текста). Эти исследования, помимо теории речевых актов, опираются на теории В.В. Виноградова об образе автора и К.А. Сюннеберга об ораторском намерении. В первой теории подчеркивается соотношение целевой установки и содержания текста с языковыми средствами, использованными для выражения мыслей (В.В. Одинцов). Во второй предлагается подробная классификация «видов речи» с установкой на намерение говорящего в порядке возрастания интенсивности волевого начала (Л.К. Граудина) [<http://www.krugosvet.ru>].

С наших позиций, можно выделить отдельное направление исследований, которые намечают тенденцию анализа соотношения явных и скрытых интенций. Ещё Дж. Остин отмечал, что в речевом акте выраженная коммуникативная интенция не обяза-

тельно должна совпадать с действительной интенцией говорящего, что говорящий всегда стремится к тому, чтобы слушающий распознал его действительную интенцию. Что касается целостных текстов, то исследователи подчеркивают текстообразующую функцию интенции и отмечают возможность классификации текстов как по преобладающей интенции, так и по определенности / неопределенности, по выраженности / сокрытости интенции в тексте. В этом случае, на наш взгляд, проявляется связь категории интенциональности с понятием подтекста. Подтекст представляет собой результат соединения эксплицитной (явной) и имплицитной (скрытой) информации, сознательно или бессознательно создаваемую автором часть семантической структуры текста. Подтекст может быть доступен восприятию в результате особой аналитической процедуры, которая предполагает переработку эксплицитной информации и вывод на ее основе дополнительной информации. Категория интенциональности реализуется при этом во множестве речевых задач, благодаря чему можно различать, например, подтекст информирующий, побуждающий и т.п.; эта категория может реализоваться и в признаках «спонтанность/подготовленность», различая подтекст неосознанный и осознанный.

Следует отметить, что при всем разнообразии подходов исследователи сходятся во мнении, что человеческая речь представляет собой преднамеренное действие, что намерение (интенция) что-либо высказать, связанное с определенным содержанием мысли или чувством, лежит в основе практически каждого речевого акта. Интенции, проявляемые субъектом в речевом акте, составляют глубинное психологическое содержание его речи. Акцентируя внимание на человеке, современная лингвистика основывается на следующем понимании общего вектора порождения речи: от психического состояния к речезыковым формам. В этой связи возникает задача разработки метода, который позволил бы максимально полно раскрывать систему субъективных намерений, выраженных в различных текстах. Такой задаче отвечает метод интент-анализа.

Интент-анализ как метод изучения текстов

Интеннт-анализ разрабатывается в психоллингвистике как метод выявления психологического содержания текста. Он состоит в экспертном оценивании целевой, или интенциональной, направленности речи публичных деятелей, выраженной в конкретном тексте.

Метод основан на идее о том, что речь является целенаправленным актом, цель любого высказывания направляет и организует его содержание и внешнее выражение. Тем не менее, цель сама по себе не может обеспечить течение речевого акта без введения дополнительных звеньев, содержащих побудительную силу речевого процесса. Таким звеном, по мнению Т.Н. Ушаковой, является интенция (намерение) высказать то или иное содержание. Речевое намерение, с одной стороны соотносимо и скоординировано с целью, а с другой стороны, имеет собственные отличительные черты. Оно обладает побудительной силой, организует подбор и реализацию вербального материала. Часто намерение оказывается конкретнее цели, так как оно всегда направлено на некоторый объект и выражается по отношению к чему-либо или к кому-либо. При этом намерение проявляется в вербализации сознательного или подсознательного желания (стремления) автора выразить свое состояние, отношение, оценку. Намерение может быть окрашено позитивно (одобрение, поощрение, поддержка) или негативно (порицание, осуждение, негативная оценка, угроза). Интенциональность речи может быть прямолинейно-наивной. Такую интенцию определяют как первичную. Более сложные, завуалированно выраженные интенции, интенции со сложной лексической структурой, определяют как вторичные. Они направлены, прежде всего, на оказание психологического и информационного воздействия. Именно вторичные интенции представляют особый интерес, и как раз по отношению к ним имеются сложности в выявлении и оценке.

Для исследования интенционного пласта речи разработана специальная процедура интеннт-анализа, которая включает следующие составляющие [Ушакова ... 1995]:

1. Определение предмета и объекта исследования.
2. Выявление интенций политической речи.
3. Разработка словаря интенций.
4. Классификация интенций.

5. Работа с текстами.

5.1. Определение стиля и сферы коммуникации текста.

5.2. Определение основной темы текста.

5.3. Определение основной идеи текста.

5.4. Определить, что представляет собой текст в содержательно-логическом плане.

5.5. Определение коммуникативного типа речи: репродуктивный (изобразительный), информативный, генеретивный, волюнтивный, реактивный.

5.6. Определение эмоциональной окрашенности лексики.

5.7. Наличие эпитетов, метафор, экспрессивного синтаксиса.

5.8. Динамика личных и притяжательных местоимений.

5.9. Характер фатики.

5.10. Интертекстуальность.

5.11. Определение интенций в тексте.

6. Статистическая обработка полученных данных.

7. Интерпретация результатов.

Теоретические и методические установки интент-анализа подробно представлены в ряде публикаций [Ушакова ... 1995, Ушакова ... 2000]. Разработаны техника интент-анализа диалога в условиях непосредственного непринужденного общения [Зачесова 2002], методики интент-анализа политического, педагогического, консультационного дискурса [Кубрак 2005, Павлова 2004]. Рассмотрены методики исследования понимания выражаемых в речи интенций, сочетающие процедуры экспертного интент-анализ дискурса и его субъективного шкалирования испытуемыми [Алмаев, Градовская 2002; Лапшова 2001].

Разработчики метода отмечают, что при оценке публичных выступлений техники интент-анализа обнаруживают актуальную картину мира, текущее состояние сознания, реконструируют интенции, направленность сознания говорящего в момент речи, в актуальной ситуации общения в отношении окружающей действительности (объектов, событий, лиц).

Прикладное значение метода интент-анализа заключается в том, что на основе выделения в речи, в тексте намерений человека возможна реконструкция содержания его сознания, обнаружение истинной направленности текста и скрытых целей автора. Особое значение имеет выявление именно скрытой интенцио-

нальной направленности, которая может выступать мощным средством воздействия на аудиторию и формировать определённые социальные установки. В этом аспекте применение метода интен-анализа относится к проблеме формирования социальных представлений, оказывающих влияние на общественные процессы. Выявление различных форм проявления интенций (вторичных, скрытых, сложных) и их последующее применение при конструировании и построении содержательной стороны текстов может быть мощным средством воздействия на аудиторию.

Ограничения метода интен-анализа определяются его экспертным характером. Процедура интен-анализа предполагает определение психологического содержания текста в терминах модели. Как отмечают критики метода, это приводит к постановке вопроса о том, насколько термины, теоретические конструкции, схемы, которыми оперируют эксперты, отражают существующие в обыденном сознании представления о фактах и явлениях, описывающихся в тексте. Как отмечает О.А. Лапшова, аудитория интуитивно улавливает мировоззрение, настроение, психологическое состояние автора текста (или референтов, консультантов, разрабатывающих текст для достижения поставленных целей, оказания воздействия на аудиторию). Адресаты интерпретируют содержание текста, исходя из собственных установок, жизненного опыта, влияния предшествующих текстов, поэтому реакция аудитории достаточно часто бывает неожиданной, непредсказуемой для автора [Лапшова 2001]. Таким образом, возникает задача разработки автоматизированной процедуры интен-анализа.

Автоматизированная обработка текста

Автоматизированная обработка текста с помощью компьютера возникла в середине XX в. в системном программировании, издательском деле, вычислительной лингвистике. В системном программировании развивались инструментальные средства разработки программ, в издательском деле – средства автоматизации редакционно-издательских процессов, в вычислительной лингвистике – процедуры анализа содержания и синтеза текста. Были созданы автоматизированные лексикографические системы (системы автоматизации подготовки и использования словарей), которые включают в себя программы и справочные дан-

ные, необходимые для лексикографической обработки текстов. При автоматизированном лингвистическом анализе текст последовательно преобразуется в лексико-морфологическое, синтаксическое и семантическое представление. В процессе автоматизированного синтеза производятся обратные преобразования: от семантического представления через синтаксическое и лексемно-морфологическое к собственно текстовому.

3. Автоматизированные словари сегодня активно используются в системах автоматизированного перевода, в информационных системах, где основным является синтаксический анализ, а также в системах общения с компьютером, где основой становится семантический анализ. Такая обработка текста осуществляется программными системами, называемыми языковыми или лингвистическими процессорами (NLP – Natural Language Processor), которые содержат морфологическую, синтаксическую, семантическую (или синтактико-семантическую) и словарную компоненты (подсистемы программ и данных), каждая из них реализует динамическую модель языка на соответствующем уровне. Автоматизированная обработка текста создает возможности для автоматизации сложных отраслей человеческой деятельности, требующих затрат преимущественно интеллектуального труда: редакционно-издательские процессы, извлечение информации из текстов, медицинская и техническая диагностика, экспертная деятельность, проектирование машин и сооружений, изготовление проектной документации, управление социально-экономическими системами [Большакова ... 2011; <http://russkiyyazik.ru/9/>].

4. В последнее время появились компьютерные программы, которые направлены на анализ художественных текстов, атрибуцию авторства. Так, программа «Лингвоанализатор» (Д. Хмелев) размещена на сайте «Русская фантастика» и открыта для тестирования авторства любого текста [<http://www.rusf.ru/books/analysis/>]. Опираясь на базу данных авторских текстов, уже внесенных в нее, программа определяет трех возможных авторов текста, выстроенных в порядке убывания вероятности.

Одним из перспективных направлений компьютерных исследований текстов является разработка автоматизированного варианта контент-анализа. Это метод количественного формали-

зованного систематического подхода к изучению текста на основании методологически обоснованной программы, по определенным процедурам, который служит для получения информации, отвечающей некоторым критериям качества. Целью контент-анализа считается не просто овладение содержанием, но и определение личных характеристик автора текста, его целей, возможного адресата, связей с событиями в общественной жизни. Контент-анализ позволяет вписать содержание текста в социальный контекст, осмыслить его как проявление или как оценку социальной жизни. Для этого изучается общий словарь материалов и различные частоты появления лингвистических единиц в тексте, выявляются характерные связи между словами, их эмоциональная окраска. Примером компьютерных программ контент-анализа могут служить пакеты «ЛЕКТА» и «ВААЛ».

5. Компьютерная программа «ЛЕКТА» позволяет выполнять многомерный контент-анализ текстового материала, прослеживая основные эксплицитные сюжетные линии, идентифицировать латентные идеи, стереотипы и т.д. Её важной и оригинальной особенностью является не простой подсчёт частотности использования индикаторов, дающий сравнительно мало данных для анализа, а установление групп корреляций между ними, определяемой возможностью проведения факторного анализа инструментами пакета. Полученные данные обрабатываются с помощью многомерного статистического анализа, позволяющего найти значимые взаимосвязи между словами и сюжетными линиями различных текстов. Промежуточные результаты можно дополнительно обрабатывать статистическими пакетами SPSS или STATISTICA, позволяющими осуществить дополнительный анализ. «ЛЕКТА» предназначена для специалистов, работающих с большими объемами текстовой информации [<http://nisoc.ru/lekta.html>].

6. Система «ВААЛ», как утверждают её разработчики, позволяет анализировать тексты с точки зрения их неосознаваемого воздействия на массовую аудиторию, составлять тексты с заданным вектором воздействия, выявлять личностно-психологические качества авторов текста и делать многое другое. Так, программа позволяет производить факторный анализ данных с последующей визуализацией результатов; осуществлять полноценный контент-анализ текста по большому числу специально составленных встроенных категорий и категорий,

задаваемых самим пользователем; производить эмоционально-лексический анализ текстов; осуществлять контекстный контент-анализ текстов; производить автоматическую категоризацию текстов. Система ВААЛ реализована в виде набора DLL-библиотек, которые подключаются к наиболее популярному текстовому процессору Word for Windows [<http://www.ruthenia.ru/annalystxt/Podtxt.htm>].

Компьютерные программы контент-анализа часто подвергаются критике. В качестве их ограничений указывается то, что полноценное качественное проведение контент-анализа возможно исключительно «вручную» специально подготовленным экспертом. Компьютерные программы позволяют лишь быстро отобрать в большом общем информационном поле тексты для «ручной» обработки. В этом отношении контент-анализ выполняет функции поисковой машины, совершая вспомогательную рутинную работу.

Таким образом, благодаря компьютерам удаётся упростить многие классические операции обработки текстовой информации. Однако пока количественные методы анализа текстов играют подготовительную роль для последующей экспертной работы специалистов, владеющих проверенными методиками качественного исследования.

Подходы к разработке автоматизированной методике интент-анализа

Пока далеко не все идеи автоматизированной обработки текста нашли своё выражение в программных продуктах, используемых на практике. Все более актуальной прикладной задачей становится извлечение из текстов не только прямой информации, но и скрытых смыслов, намерений.

7. За рубежом исследования в этом направлении ведутся очень активно. Так, в мае 2012 американская компания DAPRA объявила о начале разработки средства интент-анализа текстов DEFT. Компания стремится создать технологию, которая может снимать фильтры, затемняющие смысл текста, а также выполнять отбраковку ложной информации. Чтобы быть успешной, технология DEFT будет создана на существующих программах DARPA и академических исследованиях в области глубокого понимания языка и искусственного интеллекта. В России пока

нет таких систем обработки текстов. В этой связи, проблема исследования и разработки отечественных аналогов интент-анализатора текста имеет высокий уровень актуальности [<http://www.darpa.mil/NewsEvents/Releases/2012/05/03a.aspx>].

Выдвигая задачу разработки автоматизированного варианта интент-анализа, мы считаем важным опираться в качестве ключевого на понятие «система анализа текста». Это специально разработанная компьютерная система, которая должна иметь возможность проанализировать текст, поданный пользователем на вход, с точки зрения синтаксиса (структуры предложений), семантики (понятий, применяемых в тексте) и прагматики (правильности употребления понятий и целей их употребления). Система должна сгенерировать свой отклик во внутреннем представлении, пригодном для логического вывода, и просинтезировать свой отклик на естественном языке.

Подготовительными для интент-анализа могут быть следующие виды анализа текста [Большакова ... 2011]:

- графематический анализ – этап обработки текста, на котором выполняется разбиение текста на заголовки, абзацы, предложения, обороты, отдельные слова и цифро-буквенные комплексы;
- морфологический анализ – этап обработки текста, на котором проводится построение морфологической интерпретации слов исходного текста и определение их грамматических характеристик, таких как число, род, падеж, и т. д.;
- предсинтаксический анализ – этап обработки текста, на котором происходит объединение отдельных лексических единиц в одну синтаксическую или, наоборот, ее разделение на несколько, а также выполняется синтаксическая сегментация; её задачей является разметка линейного текста на фрагменты;
- синтаксический анализ – этап обработки текста, на котором определяются синтаксические связи между словами в каждом предложении исходного текста.

В качестве вида анализа текста, который может выступать как уровень анализа интенций, мы выделяем, прежде всего, постсинтаксический анализ. Это этап обработки текста, на котором необходимо уточнить смысл, заложенный в слова и выра-

женный при помощи различных средств языка: предлогов, префиксов или суффиксов, создающих ту или иную словоформу. С другой стороны, одна и та же мысль может быть выражена различными конструкциями языка. В случае с многоязыковой диалоговой системой одну и ту же мысль можно выразить различными синтаксическими конструкциями. В связи с этим дерево необходимо нормализовать, т.е. конструкция, выражающая некоторое действие различным образом для различных языков или ситуаций, должна быть сведена к одному и тому же нормализованному дереву.

8. Семантический анализ – этап обработки текста, на котором определяется смысл фраз – можно рассматривать как ключевой для выявления интенций. На этом этапе, с одной стороны, уточняются связи между конструкциями текста, с другой стороны, семантический анализ позволяет отфильтровать некоторые значения слов или даже целые варианты разбора как «семантически несвязные». Мы считаем, что на этом этапе может быть выполнен анализ подтекста как результата межуровневых связей, соединения эксплицитной и имплицитной информации, заложенной в тексте. Исследователи выделяют два вида средств выражения подтекста: собственно языковые средства, обладающие способностью выражать оба вида информации, и приемы их использования, которые являются средством дополнительного маркирования, «переключения» их с функции выражения основной информации на функцию выражения дополнительной информации [Масленникова 1999], [<http://www.ruthenia.ru/annalystxt/Podtxt.htm>].

К первому виду могут быть отнесены диминутивные морфемы, многозначные слова, дейктические слова, частицы, повтор как средство создания связности текста. При этом важно учесть, что фактически любое языковое средство может быть включено в этот список.

Средства дополнительной маркировки делятся на две группы. К первой группе относятся нарушения стандартного функционирования языковых средств, которые ведут к разрушению определённых текстовых структур, они характерны для маркированных синтаксических средств выражения (парцелляция, эллипсис, умолчание, нарушение синтаксического или логическо-

го порядка расположения компонентов высказывания). Другая группа нарушений – использование отдельных единиц текста в нестандартных позициях. Это типично для лексических (нарушения сочетаемости слов) и морфологических (неоправданное использование определённых артиклей и т.д.) средств. Однако и весь текст может выступать как единица, неадекватная речевой ситуации, а значит, в некотором смысле как единица, употреблённая в нестандартной позиции.

Вторая группа способов дополнительной маркировки текста – использование языковых средств с коммуникативной избыточностью. Если средство употреблено правильно, с точки зрения «коммуникативного минимума» оно должно быть употреблено определённое количество раз. Увеличение этого числа создаёт маркированность. К этой группе способов относятся различные виды повторов.

Общим для средств дополнительной маркировки является то, что они могут рассматриваться как необязательные элементы текста. Они надстраиваются над «коммуникативным минимумом» текста, обеспечивающим передачу основной, эксплицитной информации. Способы маркировки языковых средств, «переключающие» их с основной на дополнительные функции, являются средствами выражения имплицитной информации. Основные типы этих маркеров – нарушение стандартного функционирования языковых единиц и их избыточное использование.

Таким образом, для построения алгоритма автоматизированного варианта интент-анализа важно определить виды компьютерного анализа, посредством которых возможно выявление эксплицитной и имплицитной информации, заложенной в тексте.

Выводы

1. В основе речевого акта лежит намерение (интенция), которое обладает побудительной силой, организует подбор и реализацию вербального материала. Интенциональность речи может быть явной или скрытой. При выявлении скрытых намерений, которые направлены, прежде всего, на оказание психологического и информационного воздействия, возникают сложности в оценке.

2. Ограничением существующей процедуры метода интен-анализа, направленного на обнаружение в тексте намерений, является его экспертный субъективный характер.

3. Технологии, разрабатываемые компьютерной лингвистикой, позволяют упростить многие классические операции обработки текстовой информации, но пока количественные методы играют подготовительную роль для последующего качественно-анализа текстов.

4. Построение алгоритма автоматизированного варианта интен-анализа для обнаружения в тексте скрытых намерений может опираться на анализ подтекста как результата межуровневых связей, соединения эксплицитной и имплицитной информации, заложенной в тексте.

ЛИТЕРАТУРА

Алмаев Н. А., Градовская Н.И. Субъективное шкалирование и контент-анализ в оценке эмоционально-аффективной компоненты дискурса // Психологические исследования дискурса / Отв. ред. – Н.Д. Павлова. – М., 2002.

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М., 2004.

Большакова Е.И., Клышинский Э.С., Ландэ Д.В., Носков А.А., Пескова О.В., Ягунова Е.В. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика: учеб. пособие – М., 2011.

Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб., 2005.

Грайс П., Стросон П. В защиту догмы. Пер. В.В. Долгорукова // Эпистемология & философия науки, 2012. №2.

Зачесова И.А. Интенциональные особенности речи в непри-нужденном общении // Психологические исследования дискурса / Отв. ред. – Н.Д. Павлова. – М., 2002.

Кубрак Т.А. Самопрезентация субъекта. Состояние проблемы и дискурсивный подход к изучению // Проблемы психологии дискурса / Отв. ред. – Н.Д. Павлова, И.А. Зачесова. – М., 2005.

Латшова О.А. Психологическое содержание текста и его оценивание методами интен-анализа и психосемантики : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2001.

Масленникова, А. А. Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов / А. А. Масленникова. – СПб., 1999.

Остин Дж. Л. Избранное. – М., 1999.

Павлова Н.Д. Интенциональные основания вербальной коммуникации // Вестник РГНФ. – 2004. – №3.

Серль Дж. Р. Природа интенциональных состояний // Философия. Логика. Язык / Под ред. Д.П.Горского, В.В. Петрова. – М., 1987.

Ушакова Т.Н., Латынов В.В., Павлова А.А., Павлова Н.Д. Ведение политических дискуссий. Психологический анализ конфликтных выступлений. М., 1995.

Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В., Цепцов В.А. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. – СПб., 2000.

<http://nisoc.ru/lekta.html>

<http://rusскиyazik.ru/9/>

<http://www.darpa.mil/NewsEvents/Releases/2012/05/03a.aspx>

<http://www.krugosvet.ru>

<http://www.rusf.ru/books/analysis/>

<http://www.ruthenia.ru/annalystxt/Podtxt.htm>

<http://www.vaal.ru>

©Минюрова С.А., 2013

©Минюров Е.С., 2013

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахраменко Ксения Валерьевна, аспирант Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск, Россия.

Е-mail: akv87chel@yandex.ru

Беглова Елена Ивановна, д. филол. н., профессор Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, Башкортостан, Россия.

Е-mail: beglova-elena@yandex.ru

Бекасова Елена Николаевна, д. филол. н., профессор оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, Россия.

Е-mail: bekasova@mail.ru

Ваулина Ирина Александровна, аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: irinkakakakaka@yandex.ru

Галинова Наталья Владимировна, к. филол. наук, доцент Института гуманитарных наук и искусств Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: fasmer@yandex.ru

Голомидова Марина Васильевна, д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: golomidova-marin@mail.ru

Горбань Виктория Владимировна, к. филол. наук, доцент Одесского национального университета им. И.И.Мечникова, г. Одесса, Украина

Е-mail: odessa0702@mail.ru

Гридина Татьяна Александровна, д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Доброва Галина Радмировна, д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Коновалова Надежда Ильинична, д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: sakralist@mail.ru

Краснощекова Софья Викторовна, аспирант Института лингвистических исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: ndhito@mail.ru

Кусова Маргарита Львовна, д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: mlkusova@mail.ru

Лаппо Марина Александровна, к. филол. наук, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия

E-mail: lappo2000@mail.ru

Либерман Мария Яковлевна, психолог, гештальт-терапевт, региональный представитель Московского Института Гештальта и Психодрамы, г. Екатеринбург, Россия

E-mail: masha_liberman@mail.ru

Либерман Яков Львович, к. техн. н., доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.

Е-mail: yakov_liberman@list.ru

Минюров Евгений Сергеевич, студент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: svem@sky.ru

Минюрова Светлана Алигарьевна, д. психол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: minyurova@uspu.ru

Пискунова Оксана Геннадьевна, учитель МБОУ СОШ №14 с. Верх-Тула Новосибирской обл., Россия

Е-mail: lappo2000@mail.ru

Рогожкина Г.С., аспирант Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

Е-mail: stl2006@list.ru

Рут Мария Эдуардовна, д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н.Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Е-mail: fasmer@yandex.ru

Рябушкина Светлана Васильевна, к. филол. наук, доцент Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Е-mail: svetigor@bk.ru

Сизова Ольга Борисовна, к. филол. наук, учитель-логопед ГБДОУ №85, г. Санкт-Петербург, Россия

Е-mail: osizova@yandex.ru

Цейтлин Стела Наумовна, д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: stl2006@list.ru

Шляхова Светлана Сергеевна, д. филол. н., профессор Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, Россия.

E-mail: shlyahova@rambler.ru

SUMMARY

ONTOGENY OF SPEECH DEVELOPMENT

Ceytlin Stella. Rogozkina G.S. Verbal behaviour of a foreign language child

Annotation: The article discusses the verbal behavior of two Azerbaijani girls who found themselves in a Russian-language kindergarten at the age of four years. Their speech is compared to that of Russian children aged from 18 to 36 months/ The article turns out commonalities and differences in verbal behavior of Russian and foreign-language children. Particular attention is paid to the methods resorted to by foreign language children, offsetting their existing shortage of linguistic resources.

Keywords: first language acquisition, second language acquisition, individual language system, metalinguistic processes.

Krasnoshchekova Sofia. Deictic features of the speech of children acquiring Russian as second language

Annotation: the acquisition of deictic system of Russian language by foreign children is analyzed in the article; a comparison with monolingual children and adults who study Russian as second language is made. The author argues that children easily acquire deictic and functional characteristics of language elements, while errors in deixis come in fact from speaker's individual grammar system.

Keywords: deixis, pronouns, second language acquisition

Dobrova Galina. Significance of revealing distinctions in imitation between children for the study of language acquisition variability

Annotation: This article focuses on imitation and its role in language acquisition. Certain distinctions in imitation are revealed between referential and expressive children. A series of experimental study demonstrates that the function of imitation in referential children language acquisition is rather auxiliary, whereas for expressive children, it plays a far more significant role, its function being compensatory: imitation is used by those children, as they experience

problems with logical operations, to grasp the “standard” – speech of adults. Thus, this article demonstrates significance of revealing distinctions in imitation between children for the study of speech ontogenesis variability.

Keywords: ontolinguistics, language acquisition, variability in language acquisition, referential children, expressive children, imitation.

Sizova Olga. On the causes of the metathesis in children's speech

Annotation: The metathesis is provoked by strategies that are used in the early periods of speech development on the phonological level of the generation of speech. The actualization of these strategies to competing with new skills of the control leads to a modification of phonetic program of the verbal realization.

Keywords: metathesis, language acquisition, phonetic program

Kusova Maragarita. Word and its significance in children's speech

Annotation: The article describes the process of reflection preschool child to assimilate the word. The author defines the situations in which the child turns to the interpretation of the word, proves that a child under school age has different methods of determining the meaning of a word, identifies the factors that determine the choice of method for determining the meaning of the word

Keywords: baby talk, word, preschool child, semantization in children's speech, methods for determining the meaning of the word.

Bekasova Elena. Analogical reactions in the children's speech

Annotation: In this article are considered features of processes of analogy in the children's speech, being result of influence of the speech of adults, and the main regularities of formation of not usual forms and innovations are defined.

Keywords: speech activity, dialogue, children's speech, analogy processes.

Galinova Natalia, Rut Maria. Observing the development of vocabulary in children's speech

Annotation: The article presents the monitoring formation of the lexicon of the preschool child (from 3 to 8 years). Presents the peculiarities of creating lexical innovations, and development of, existing in the language lexemes.

Keywords: lexicon of the child, speech innovations, motivation.

Gridina Tatiana. Magery in light of the child's speech perception modalities representative.

Annotation: On the basis of the topical standards for children shaped nomination formed with the participation of different modalities of perception and mental broadcasting dominant linguistic consciousness of the child. Vectors identified polymodal associative thinking child presentativeness.

Keywords: leading modality of perception, the child's speech, substantive standards of shaped nomination.

PSYCHOLINGUISTICS EXPOSURE

Beglova Elena. Euphemisms as a means of speech impact

Annotation: This article analyzes the euphemisms of lexical and phraseological levels of the language, their functions in publicistic and literary texts. The author proves that euphemisms produce an actual speech impact on the addressee of the text.

Keywords: euphemism, vocabulary, phraseological unit, media text, literary text, functions.

Golomidova Marina. Narrative in the print advertising text

Annotation: The article discusses the possibility of using narrative strategies in the texts of print advertising. The author examines the use of verbal and non-verbal means to create a narrative modality in the advertising poster, defines verbal keywords and typical temporal scheme used to transmit event semantics

Keywords: heterogeneous character text, temporality, event, narrator, semantic advertising dominant narrative, verbal narrative modality decoders.

Orban Victoria. Reklamizm – Hedonism.

Annotation: The article discusses the potential hedonistic advertising text, identifies trends hedonic motivations in advertising technologies, including that based on the phenomenon of synesthesia. Particular attention is paid to the language game of precedent texts used as advertising slogans.

Keywords: advertising text, hedonistic potential language game, case text.

Konovalova Nadezhda. Suggestive of sacred texts
Traditional folk culture.

Annotation: The paper investigates the specifics of the organization of the sacred text suggestive of traditional folk culture. Analyzed verbal and nonverbal means of complex effect simulates the impact of sacred communication.

Keywords: sacred text, effects, suggestive means, traditional folk culture.

ASPECTS OF THE STUDY OF THE LANGUAGE OF CONSCIOUSNESS

Akhramenko Kseniya. The “friend” image in the students' and cadets' verbal consciousness (based on association fields)

Annotation: This article attempts to analyze the way the image of friend is perceived in the verbal consciousness of students and cadets. The research is based on the results of the free association test conducted at the South Ural State University and the Chelyabinsk Military Institute.

Keywords: verbal consciousness, the image of friend, student, cadet.

Gridina Tatiana. Subject standards of shaped nominations in dialectal speech.

Annotation: The peculiarities of associative context of shaped nominations in dialectal speech. Identified substantive reference standards for different types of metaphors, describes typical and

individual onomasiological models and ways of signification realities in traditional folk culture.

Keywords: dialectal speech, onomasiological models, shaped nomination, associative context metaphor.

Ryabushkina Svetlana. A few words in defense of the deviation of numerals

Annotation: Various regular deviations from the norms of the Russian Numeral are conditioned by the development of the numeral system. The deviations arising from the spoken variant affect the grammatical system of the language.

Keywords: the Numeral, regular forms, speech, analogy, active processes in modern Russian.

Shlyakhova Svetlana. Appearance, traditional ideal and the anthropological type of Russian ethnicity in auto - and hetero-stereotypes

Annotation: The article presents the results of experimental research автостереотипов and hetero-stereotypes of Russian, Bashkir and the Komi-Permian ethnic groups: the exterior of the Russian people. The data showed that core of stereotypes Russians – Caucoid anthropological type with certain properties (lighter than the European average) and the average European variant. Peripherals stereotypes – variants of the physical types of ethnic group.

Keywords: psycholinguistics; sociolinguistics; ethnic identity; ethnic stereotypes; anthropological type; traditional ideal; regional multi-ethnicity; Komi-Permyaks, Bashkirs, Russian.

APPLICATION ASPECTS OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH

Vaulina Irina. «Paradoxical» inner form factor as expressivity: psycholinguistic verification

Annotation: In article experimentally identified aspects of perception ekspressemu ofonaret due to the specifics of the internal form (its "paradoxical" character), intensive semantics, discount stylistic register

Keywords: «Paradoxical» inner form, psycholinguistic experiment linguistic consciousness, the method of direct interpretation of the word

Lappo Marina, Piskunova Oksana. Dialogue as specific «counter text» in the course of understanding of the artistic text

Annotation: The article considers a class on the analysis of the artistic text as a specific «counter text», a «dialogue in the dialogue» in which all its participants take equal positions. The material of the summary of a lesson-dialogue shows that in its course new meanings are generated.

Keywords: understanding of the text, a dialogue, dialogue in the dialogue, counter text, sense generating sense, Ilya Kalinnikov, rock group «Leap-year».

Yakov Liberman, Maria Liberman. A research experience of the memoirtherapy efficiency

Annotation: The article describes a methodology and some results of the memoirtherapy usage in the Sverdlovskiy regional charitable centre «Menora». It shows that this method used to increase the life activity of elderly people is suitable mainly for the ones having a stable or close to stable psyche.

Keywords: memoirtherapy, elderly age psychology, psyche stability

Minyurova Svetlana, Minyurov Evgeny. Intention-analysis: approaches to research

Annotation: Approaches to the concept of "intention" are analyzed, possibilities of the Intent-analysis and computer methods for

processing text are discussed. The authors put forward the idea of the need to develop a framework of computational linguistics automated version of an intent-analysis.

Keywords: intention, method of Intent analysis, automated text processing, linguistic means of expressing the obvious and hidden intentions.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Сборник научных трудов
Выпуск 11**

Подписано в печать 11.12.2013. Формат 60x84 ¹/₁₆.

Бумага для множ аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. – 13,25. Тираж 300 экз. Заказ 3791.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический
университет»

Отдел множительной техники

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

Е-mail: uspu@uspu.ru