

Е.В. Зырянова
Пермь

Вариативность стратегий коммуникативного и речевого поведения (по материалам повествований пятилетних детей)¹

Коммуникация – сложный многоаспектный процесс. Ее значение – осуществление и поддержание контактов между людьми, группами людей, а в конечном счете – культурное творчество и социальная деятельность. Ведущую роль в коммуникации играет предметно-содержательный аспект, который принято называть сообщением. Типичной для человеческой цивилизации является вербальная коммуникация, в которой естественный язык используется в качестве базы знаний для порождения речевого сообщения. В таком случае в вербальной коммуникации можно вычленить коммуникативное и речевое поведение участников. Под коммуникативным поведением понимаем все, в том числе и невербальные, способы передачи сообщения и воздействия на собеседника, тогда как речевое поведение, на наш взгляд, включает, прежде всего, выбор языковых средств для речевого воплощения сообщения.

Стратегия речевого поведения охватывает весь процесс коммуникации. В самом общем смысле речевая стратегия включает в себя планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана [Иссерс 2003: 54]. Иными словами, под речевой стратегией подразумевается выбор языковых средств для речевого воплощения смысловой программы.

Речевая коммуникация протекает в двух основных формах: диалога и монолога. Диалог является исходной, первичной формой коммуникации. Монолог осваивается позже диалога. Многие исследователи подчеркивают первичную роль диалога в монологической речи. Так, Н.И. Лепская считала, что интенсивное овладение детьми сообщением в его вербальном выражении протекает в форме диалога [Лепская 1997: 76]. Переход от диалогической речи к монологической осуществляется в старшем

¹ Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант 05-06-80070).

дошкольном возрасте. Считается, что к 5-6 годам у ребенка должно быть сформировано умение связно, то есть логично, последовательно выражать в речи свои мысли. В условиях монологической формы общения у ребенка должно появиться новое отношение к слушателю, ориентирование на него, умение строить свое сообщение так, чтобы оно было понятно другому человеку без опоры на совместно воспринимаемую ситуацию [Кочешнова 1999: 105].

Важнейшим свойством текста является его предметно-смысловая завершенность [Лепская 1997: 78]. К высказываниям-текстам ребенок приобщается на более поздних этапах развития. По своей структуре тексты могут быть по преимуществу либо повествовательные, либо описательные, либо тексты-рассуждения, а чаще всего – смешанные. Все перечисленные тексты носят монологический характер.

Становление способности создавать связные монологи-повествования описано довольно подробно и в лингвистических [Седов 1999], и в психолингвистических [Овчинникова и др. 1999], и в прикладных [Волкова, Семенова 1999] аспектах. В частности отмечается широкая вариативность речевых, в том числе семантических особенностей повествований дошкольников. Эта вариативность обусловлена целым рядом факторов, прежде всего, вариативностью нормального речевого онтогенеза.

Цель нашего исследования – описать вариативность повествований пятилетних детей, выявить речевые стратегии маленьких рассказчиков. Предмет нашего исследования – воплощенные в устном повествовательном монологе коммуникативные и речевые стратегии.

Наглядность картинок обуславливает целостность их восприятия. Ребенок, сочиняя рассказ, имеет перед собой визуальную опору, что помогает ему лучше ориентироваться в ситуации. Таким образом, «благодаря схематизации ситуация становится более доступной для переноса на речевой или умственный план» [Грановская, Крижанская 1994: 125], что в конечном итоге приводит к построению ребенком сюжетно завершенного текста. Л.С. Выготский отмечает, что развитие детского литературного творчества становится более легким и успешным, когда ребенка побуждают писать (у нас – рассказывать) на внутренне

понятную ему, волнующую, тему [Выготский 1997: 39]. Мы сочли, что вполне понятной и интересной пятилетним детям покажется серия картинок о приключениях мальчика и его собаки, отправившихся на поиски сбежавшей от них лягушки.

Итак, материалом нашего исследования являются устные рассказы русских детей по серии картинок «Frog, where are you?». В нашем исследовании в качестве испытуемых выступали учащиеся подготовительного класса при школе № 77 г. Перми — дети в возрасте от четырех с половиной до пяти с половиной лет. Всего 55 человек: 27 мальчиков и 28 девочек. Детям была предложена серия из 24 черно-белых картинок. Процедура записи оставалась стандартной [Овчинникова и др. 1999].

Обработав диктофонные записи, мы установили ряд особенностей речевого поведения детей, т.е. проанализировали стратегии, проявляющиеся в реализации смысловой программы и языковых особенностях (в первую очередь в синтаксисе и лексике), а затем сопоставили речевые стратегии мальчиков и девочек в диалоге «взрослый - ребенок» в условиях лингвистического эксперимента.

В нашем материале проявились три стратегии речевого поведения, в которых варьируют способ и полнота реализации заданной картинками смысловой программы.

Первая стратегия реализуется в буквальном выполнении задания, т.е. последовательном описании изображенного на картинках. Мы получили 8 подобных рассказов. Приведем отрывок подробного рассказа-описания пятилетнего Серёжи Н.:

- Лягушку, собачку и мальчика...

[Э.: - Угу, и что они делают?]

- Лягушку смотрят.

[Э.: - Угу. А что дальше? Смотри на картинки]

- Мальчик здесь спит...

[Э.: - Угу.]

- Лягушка спит...А собачка-то где? Так, вот она... лежит. А лежит тоже на кровати. Потом я вижу...мальчика и собачку..., что мальчик лежит на кровати, где нож... ножки лежат и собачка тоже также.

- А лягушка... не вижу че-то ее, опять не вижу.

[Э.: Посмотри, что она здесь делает?]

- Сидит на баночке.

[Э.: Что здесь произошло?]

-Что ее нету...

[Э.: А дальше?]

Потом я вижу на этой картинке, что собачка вот... вот... полезла в баночку...

Как видим, описание разворачивается как серия ответов на вопросы взрослого экспериментатора. В основном описания получаются длинными; если измерять длину количеством простых предложений, то они в полтора раза длиннее других детских рассказов. Некоторые рассказы-описания из-за редукции (выпуска из рассказа трех и более эпизодов) становятся очень короткими. Для рассказов-описаний характерно употребление простых предложений; использование глаголов в форме несовершенного вида со значением конкретного действия, происходящего в течение определенного времени и представленного в процессе его осуществления; сравнительно высокое лексическое разнообразие, – словом, характерны черты, свойственные описанию как содержательному типу текста.

Вторая стратегия речевого поведения реализуется в связном повествовании на основе всей серии картинок (36 рассказов). Среди связных повествований встречаются и полные рассказы обо всех событиях, и редуцированные (выпускающие более трех эпизодов), и лишённые сквозной темы (утрачивается основной тезис: дети забывают, что мальчик с собачкой ищут убежавшую лягушку).

Полные повествования в нашем материале встречаются чаще других (15 рассказов). Такие рассказы также длинны. Однако при измерении длины в простых предложениях они уступают текстам-описаниям, при измерении длины в словоупотреблениях — превосходят их, что свидетельствует о большей синтаксической сложности полных повествований по сравнению с описаниями. Как правило, в целостном связном повествовании простое предложение содержит больше лексических единиц, чем в описании; это означает, что в связных повествованиях встречаются осложненные конструкции и сложноподчиненные предложения. Это естественно: полная реализация смысловой программы предполагает предикативную насыщенность текстов,

разнообразие синтаксических связей. Часто рассказы-повествования начинаются с описания. Приведем одно из полных повествований, записанное от пятилетней Ксюши:

- Мальчик сидит возле лягушки... а собачка... за... суёт в банку. Мальчик уснул... лягушка выпрыг... и собачка загну...Лягушка высун... выпрыгивает из банки...Мальчик просыпается, а лягушки нет. Он одевается... и идёт искать лягушку
[Э.: - Угу.]

Собака влезла в банку... стала баловаться... а мальчик заду-мался.... Смотрел, смотрел.. и не увидел, как собачка упала, а потом услышал треск и увидел, что это собачка. Он прыгнул... взял собачку на руки. И они пошли искать её.. лягушку. Они па...а там висела... висела.. на дереве... где жили пчёлы.. Собачка загавкала... стала трясти дерево, упала... упала... ну и вот. Упала... и пчёлы выскочили... из... из... из...из дупла. Нет не из дупла, а из своей доме.

И стали мальчика.... И собачку ужалили... а потом они спрятались, пчёлы улетели обратно...

Все полные повествования неидеальны, имеют те или иные погрешности. Установлено, что до 5,5-6 лет отнюдь не все дети способны создать классическое повествование, а хорошо структурированные повествования ранее семи лет практически не встречаются [Дурова, Юрьева 1998: 17].

Довольно многочисленны редуцированные повествования (10 рассказов). Авторам удается удержать основной тезис (поиски сбежавшей лягушки), однако в рассказах выпущено описание трех и более эпизодов. Пропуск эпизодов приводит к сокращению длины текста, упрощению синтаксиса и отсутствию пауз. Авторы редуцированных повествований добиваются целостности, упрощая заданную серией картинок смысловую программу.

Частой нарративной стратегией (11 рассказов) является редуцированный рассказ с утраченной сквозной темой, когда, несмотря на явные старания взрослого напомнить изначальную цель путешествия мальчика и собаки, автор не может связать первые и последние картинки серии и восстановить ход событий. Возможно, испытуемые помнят, что мальчик отправляется на поиски сбежавшей лягушки, однако в конце рассказа не могут сформулировать основной тезис. В этом случае можно диаг-

ностировать недостаточную сформированность умения строить развернутое монологическое высказывание.

Наконец, охарактеризуем третью речевую стратегию. Довольно часто ребенок отвлекается от изображенных на картинке событий и привносит в повествование чужеродные детали, вводит новых героев (11 рассказов). Это не определяет целостность повествования: такого рода рассказы могут состоять из разрозненных эпизодов, а могут быть вполне завершенными. Можно определить такие рассказы как редуцированные с искажением смысловой программы. Приведем отрывок целостного повествования с искаженной смысловой программой, записанного от пятилетнего Максима К.:

... Стал мальчик мальчик искать. Собака надела будку и пошла тоже искать чтоб ей лучше было видно.

Потом с... мальчик... потом собачка мальчика... а стала лизать, потому что ... потому что... потому, что он делал много хорошего для него кормил, ухаживал, гулял с ней.

А потом они пошли как еще гулять раз, но ... и они заблудились.

Потом собачка нашла дерево, а там бы... на... была уля. Она на него залаяла. А вот... пчелы собачку закусали и маль... мальчика тоже.

Стали они как-то в... аукать. Пот... на ... потом услышали...ли, услышали воры и про... и пошли к ним на помощь. А вот, тогда, вот он... они, а по... вытащили... помогли мальчику и... а и они мальчика украли тоже, вместе с домом... а дом... а дом был у них уже, когда они ограбили квартиру. А квартира та была с бомбой, а бомба-то взорвалась у них. И потом они... кричали. А мальчик сбежал и негде им было жить...

Ребенок не пытается увязать события в целостную систему, располагая их как случайные эпизоды немотивированной прогулки мальчика и собачки, добавляя в рассказ чужеродные элементы. В сущности, автор заменяет предложенные картинки на сюжеты увиденных ранее фильмов и мультфильмов. К картинкам мальчик возвращается лишь после напоминаний экспериментатора. В связи с привнесением детьми новых подробностей искаженные повествования отличаются наибольшим количеством словоупотреблений.

Таким образом, выявленные речевые стратегии варьируют смысловую программу связного монолога. С вариативностью смысловой программы связаны и языковые особенности текстов детских рассказов: длина, синтаксическая сложность, лексическое разнообразие. Однако полнота реализации смысловой программы не находит прямого выражения в языковых особенностях текста. Полные повествования отнюдь не всегда отличаются лексическим многообразием и полноценным синтаксисом повествований. Взаимосвязь полноты реализации смысловой программы и языковых особенностей рассказа неоднозначна. В целом, полным и редуцированным повествованиям свойственно наибольшее лексическое разнообразие. Это показывает, что в процессе создания полных и редуцированных рассказов дети шире используют возможности своего словаря, стремятся подобрать изображенному точную номинацию. Низкий коэффициент лексического разнообразия на нашем материале проявился в рассказах-описаниях и искаженных рассказах. Рассказы-описания и искаженные рассказы менее конкретны, проигрывают в яркости и образности. В подобных рассказах дети упрощают свою задачу, заменяя сложный процесс лексического выбора использованием местоимения.

Сложный синтаксис, так же как и высокий коэффициент лексического разнообразия, характерен скорее для полных и редуцированных повествований. Подобная закономерность не случайна: развитая речевая компетенция проявляется на всех уровнях текстопорождения. Сложный синтаксис может быть обусловлен использованием прямой речи. Прямая речь в большей степени свойственна рассказам-описаниям и искаженным повествованиям. В целом прямую речь предпочитают вводить совсем юные рассказчики. Уже в шесть лет прямая речь в основном заменяется косвенными высказываниями.

Причастия и деепричастия в речи пятилетних детей встречаются довольно редко и в основном в текстах с высокими коэффициентами лексической и синтаксической сложности.

Характерно, что рассказы-описания и искаженные повествования в основном были получены от мальчиков, а полные повествования - от девочек. Полученные данные показывают, что мальчики менее свободно ориентируются в искусственной ком-

муникативной ситуации: либо воспринимают задание слишком буквально, либо вообще уходят от задания, пытаясь приблизиться к естественной ситуации диалога. Скорее всего, в процессе текстопорождения в нестандартной коммуникативной ситуации немаловажную роль играет разница в воспитании девочек и мальчиков: родители девочек обычно воспитывают в них стремление оправдывать социальные ожидания [Хризман, Еремеева 1998].

Кроме того, очевидно, и полнота реализации смысловой программы, и языковые особенности рассказа детерминированы влиянием других факторов, прежде всего, - ситуацией записи, коммуникативной стратегией и индивидуальностью рассказчика. Вероятно, авторы рассказов-описаний, полных повествований и повествований на постороннюю тему преследуют разные коммуникативные цели. Последние явно склонны сокращать социальную дистанцию с взрослым экспериментатором, приближая экспериментальную ситуацию к диалогическому общению «с заботливым родителем» [Берн 1992]. Первые, буквально интерпретируя задание, выполняют своеобразный тест, в котором взрослый экспериментатор играет роль «критического родителя» [Берн 1992]. Наконец, авторы полных и редуцированных повествований ставят коммуникативную цель, адекватную экспериментальной ситуации, оценивая экспериментатора как постороннего взрослого.

Подведем основные итоги исследования вариативности стратегий речевого поведения пятилетних детей, отраженных в связанном повествовании.

Речевая стратегия определяет вариативность смысловой программы рассказа. В свою очередь, вариативность реализации смысловой программы весьма опосредованно связана с синтаксической сложностью, лексическим разнообразием и интонационными особенностями речи ребенка. В нашем материале проявились следующие тенденции: для полных повествований характерен сложный синтаксис и высокое лексическое разнообразие; для описаний и искаженных повествований характерны простой синтаксис и низкое лексическое разнообразие.

В целом выявленные стратегии совпадают с теми, что установлены для шестилетних детей [Овчинникова 2003]. Сущест-

венным различием является снижение у шестилетних детей доли рассказов-описаний и искаженных повествований.

Литература

- Берн Э.* Игры, в которые играют люди. – СПб., 1992.
- Волкова Л.С., Семенова Е.Е.* Связная речь дошкольников с дефектами зрения и задачи логопедической работы // Проблемы детской речи – 1999. Материалы Всероссийской конференции. – СПб., 1999.
- Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997.
- Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество и преодоление стереотипов. – СПб., 1994.
- Дурова Н.В., Юрьева Н.М.* Составление рассказа по серии иллюстраций детьми-дошкольниками // Речевое и психологическое развитие дошкольников. – М., 1998.
- Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М., 2003.
- Кочешнова О.Е.* Состояние монологической речи ребенка на пороге школьного обучения // Проблемы детской речи - 1999. Материалы Всероссийской конференции. – СПб, 1999.
- Леонтьев А.Н.* Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. – М., 1995.
- Лепская Н.И.* Язык и ребенок. (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997.
- Овчинникова И.Г.* Коммуникативное поведение шестилетних мальчиков // Прямая и непрямая коммуникация. – Саратов, 2003.
- Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б.* Рассказы русских детей (по серии картинок «Frog where are you?»). Звучащая хрестоматия. Бюллетень фонетического фонда русского языка. Приложение №10. Пермь – Бохум. 1999.
- Седов К.Ф.* Становление дискурсивного мышления языковой личности. – Саратов, 1999.
- Хризман Т.П., Еремеева В.Д.* Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 1998.

© Зырянова Е.В., 2006